

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

Nádia Josete Eberspächer

**PROFESSORAS: SIGNIFICAÇÕES NARRADAS FRENTE ÀS
VIOLÊNCIAS QUE AFETAM CRIANÇAS EM
ESCOLARIZAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS
2010**

Nádia Josete Eberspächer

**PROFESSORAS: SIGNIFICAÇÕES NARRADAS FRENTE ÀS
VIOLÊNCIAS QUE AFETAM CRIANÇAS EM
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Borges
de Sousa

FLORIANÓPOLIS
2010

FICHA CATALOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“PROFESSORAS: SIGNIFIC-AÇÕES NARRADAS FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS QUE
AFETAM CRIANÇAS EM ESCOLARIZAÇÃO”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/12/2010

Dra. Ana Maria Borges de Sousa (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Gisela Eggert Steindel (UDESC-Examinadora)

Dra. Patrícia de Moraes Lima (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Nelita Bartoletto (CED/UFSC-Suplente)

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

NADIA JOSETE EBERSPÄCHER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2010

AGRADEÇO

A Deus, pelo dom da vida.

Ao meu filho Vitor pelo entusiasmo compartilhado, pelas risadas e companheirismo.

A minha mama Rose, meus irmãos e minhas irmãs pelo apoio e por acreditarem nas possibilidades...

Ao meu pai Adolfo (*in memorian*) e minha mãe Edith (*in memorian*) pelo cuidado e amor, e ao meu papa Eugênio (*in memorian*).

Aos queridos amigos e, posso dizer minha família de Florianópolis: Neylen, Valmir, Ana, Alex, Benilde, D. Oda e Vanei, pelo cuidado e pelo carinho com que sempre me acolheram.

As minhas amadas amigas e colegas de estudos, almoços, risadas, confidências, cafés, chocolates e balinhas: Paula, Cris (com nossa menina Laura, luz que brilhou logo no início de nossa caminhada como mestrandas), Silvia, Tânia, Lu e Amanda.

Aos colegas Érico e William, um pouco distantes, mas sempre presentes.

As minhas doces e inesquecíveis Amandinha, Rosane e Elaine, tão dedicadas durante o Estágio de Docência.

A Marta, pelas caronas nas quintas-feiras à noite, repletas de risadas e conversas tão gostosas.

As Professoras Patrícia de Moraes Lima, Teresinha Maria Cardoso e Nelita Bortolotto, pelo apoio carinhoso durante minha caminhada como mestrandas.

A Professora Gisela Eggert Steindel, que tão prontamente se disponibilizou a participar deste momento tão importante de minha vida acadêmica.

A minha querida orientadora Ana Maria Borges de Sousa, a Ana Baiana, por oportunizar-me aprendizado e crescimento, pelos nossos almoços e cafés de orientação, quando muitas vezes roubei um pouco de seu tempo de descanso tão raro e precioso. Obrigada por me ajudar a crer que podemos construir uma escola onde o cuidado com o outro e a centralidade da vida estejam presentes... E que é possível transformarmos para melhor as relações entre as pessoas, e destas com o mundo.

A todas as professoras e todos os funcionários da escola onde realizei minha pesquisa, pela confiança, apoio e acolhimento.

Enfim, a todos os amigos e todas as amigas, colegas, professores e professoras, que fizeram parte de minha vida durante estes dois anos de caminhada.

Somos ternos quando abandonamos a arrogância de uma lógica universal e nos sentimos afetados pelo contexto, pelos outros, pela variedade de espécies que nos cercam. Somos ternos quando nos abrimos à linguagem da sensibilidade, captando em nossas vísceras o prazer ou a dor do outro. Somos ternos quando reconhecemos nossos limites e entendemos que a força nasce de compartilhar com os outros o alimento afetivo. Somos ternos quando fomentamos o crescimento da diferença, sem tentar nivelar aquilo que nos contrasta.

Luiz Carlos Restrepo.

RESUMO

Esta dissertação gestou-se na linha Ensino e Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Propus-me o desafio de compreender as narrativas de professoras que atuam junto a crianças em escolarização que vivenciam situações de violências e procurei descortinar as possíveis significações dadas por estas profissionais a estas violências. Para tanto, realizei o estudo junto a uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental e suas professoras, numa escola pública situada no município de Lages, SC, em um bairro nomeado como violento, no período entre outubro de 2009 e junho de 2010. Realizei a pesquisa sob um *olhar* etnográfico por meio de entrevistas, da observação participante em sala de aula e de registros em diário de campo. Busquei também dados relacionados às violências contra crianças e adolescentes no Conselho Tutelar do município de Lages e, para além das investigações na escola campo, a pesquisa contou com um levantamento bibliográfico sobre a infância, as violências e suas manifestações no espaço escolar. As professoras, através de suas narrativas, deixaram conhecer um pouco de seu cotidiano na escola, o que oportunizou reflexões em relação ao objetivo proposto - a compreensão das suas narrativas, no que diz respeito às situações de violências vividas por seus educandos em contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores – Santa Catarina; Violências escolares; Ensino fundamental – violências.

ABSTRACT

This dissertation is nurtured in line Teaching and Teacher Training, Program Graduate Education Sciences Center, Federal University of Santa Catarina. I set myself the challenge of understanding the narratives of teachers who work with children in school experiencing situations of violence and sought to uncover the possible meanings given by these professionals to the violence. To that end, I conducted the study with a group of 5th year of elementary school and her teachers at a public school located in Lages, SC, in a named violent neighborhood for the period between October 2009 and June 2010. I conducted the research under an ethnographic look through interviews, participant observation in the classroom and daily records in the field. I also searched data related to violence against children and adolescents in the Guardianship of Lages and beyond the school field investigations, the survey also included a literature about childhood, violence and its manifestations in the school. The teachers, through their narratives let know a little of their daily lives at school, which some thoughts in relation to its purpose - to understand their narratives, with regard to situations of violence experienced by their children in school context.

Key-words: Teachers Training – Santa Catarina; School violence; Elementary Teaching violence.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Liberdade, Respeito e Dignidade.....	71
Quadro 2: Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Convivência Familiar e Comunitária.....	71
Quadro 3: Violações nas categorias Direitos do Direito Fundamental: Educação, Cultura, Esporte e Lazer.....	72
Quadro 4: Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Vida e Saúde.....	72
Quadro 5: Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental, com relação aos <i>agentes violadores</i>	73
Quadro 6: Violações na categoria Liberdade, Respeito e Dignidade.	73
Quadro 7: Violações na categoria Convivência Familiar e Comunitária.....	73
Quadro 8: Violações na categoria Educação, Cultura, Esporte e Lazer.....	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de ameaças ou violações de direitos atendidos.	69
Gráfico 2 - Origem das denúncias recebidas pelo conselho tutelar...	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – ENCONTRO COM OS LEITORES.....	21
1 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS.....	21
1.1 NARRAR-ME EM CAMINHOS.....	21
1.2 O CAMPO DA PESQUISA EM CONFIGURAÇÃO.....	31
1.3 POSSIBILIDADES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO.....	35
CAPÍTULO II DIÁLOGOS.....	47
2 INFÂNCIA, SEUS DIREITOS, VIOLÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	47
2.1 INFÂNCIA.....	47
2.2 VIOLÊNCIAS, ESTIGMAS E AGRESSIVIDADE.....	54
2.3. CUIDAR: UMA DISPOSIÇÃO EM CENA.....	64
2.4 INDICADORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO E INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIAS NO BRASIL..	66
2.5 INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	74
2.6 COMPREENDER AS NARRATIVAS.....	81
CAPÍTULO III – NARRATIVAS.....	87
3 O OUTRO: SUAS NARRATIVAS.....	87
3.1 NARRATIVAS DE ESTRELA COM SEUS EDUCANDOS E CÉU, LUA, MEIGA, FLOR E SOL.....	90
3.1.1 Narrativas de Flor.....	105
3.1.2 Narrativas de Estrela.....	107
3.1.3 Narrativas de Folha.....	114
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS.....	119

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa foi o relembrar dos emocionares que vivi durante minha trajetória escolar e acadêmica. Em minha caminhada como mestranda, tive a oportunidade de dialogar com diversos autores que me possibilitaram sentir e acreditar, de maneira muito profunda, que somos razão e emoção, corpo e sentimento e que, como se canta em numa certa canção de Lulu Santos, nós *somos feitos de silêncio e sons*, tornando impossível separar o que somos e o que sentimos. E tudo isso o somos em nosso corpo. Restrepo, em seu livro *O direito à ternura*, nos fala da importância de se:

[...] compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão algo de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário. Os sentimentos não podem continuar confinados ao terreno do inefável, do inexprimível, enquanto a razão ostenta uma certa assepsia emocional, apatia que a coloca acima das realidades mundanas. A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares (RESTREPO, 2001, p. 37).

Vivi, então, o grande desafio de exercitar a minha escrita, apoiada na teoria advinda de vários autores, entre eles Maturana (1997), (1998), (2000), (2002), (2004), que com seu olhar sobre a *biologia do conhecimento* ajudou-me na reflexão sobre minhas primeiras experiências como estudante e a perceber que foram estas que me fizeram dar os primeiros passos em direção à pesquisa, pois para o autor, “ninguém pesquisa o que não viveu”¹. Maturana (2004) possibilitou-me ainda a compreensão da importância de respeitar o outro como *legítimo outro* nas relações.

Levei sempre comigo a idéia de que as concepções fechadas sobre violências, calcadas em interpretações binárias de causa e efeito, não dão conta deste fenômeno tão complexo, pois que o mesmo se

¹ Anotações em sala de aula, disciplina Contribuições de Humberto Maturana para a Educação Infantil, ministrada por Sousa, 2007..

apresenta na forma de uma teia articulada, gestada e materializada em um espaço relacional em que todo o sistema de convívio é alterado. A isto Sousa (2002b) aponta como sendo aspectos que provocam a *desorganização emocional* dos sujeitos, que são vistos e tratados como objetos nas relações de dominação. A partir deste entendimento, coloquei como questões da pesquisa, a problematização sobre o que dizem as professoras a respeito das violências contra as crianças em escolarização e também as dimensões constitutivas das narrativas destas professoras.

E, nesta missão *difícil* de apropriar-me do que dizem os educadores que atuam junto a crianças inseridas em contextos de violências, o pensar de Hannah Arendt (1969/1970), (1972), (1994) ajudou-me a compreender que “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento” (1994, p. 58).

Já o olhar de Sousa (2002), (2005), (2006), (2009) sobre as *violências* foi fundamental para a minha compreensão de que estas não são um fenômeno simples, mas sim possuidor de grande ambigüidade e amplitude. De acordo com a autora, é importante que entendamos as violências como um “conceito plural, jamais explicado em sua totalidade” (2002, p. 34).

Encontrei-me ainda com a obra de Restrepo (2001) que, assim como Sousa, me acompanhou durante todo o caminho de tessitura desta dissertação, ressaltando quão grandes são violências que podem se manifestar nas relações entre as pessoas. Tive, também, a oportunidade de fazer a leitura de alguns textos de Bakhtin (1926), (1988, (1990, (2003) que nos diz que toda a palavra tem intenções, significados e que para entender o discurso (o texto falado ou escrito), faz-se necessário entender o seu contexto. De acordo com o olhar do autor:

„Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1990, p. 54).

Durante o tecer da dissertação, utilizo a palavra *narrativa* para referir-me às *palavras* ou *discursos* ditos pelos sujeitos da pesquisa. Encontrei em teóricos como Kohan (2003), Heywood (2004) e

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) o aporte teórico para compreender as transformações pelas quais as concepções de infância têm passado ao longo da história da humanidade. Identifiquei-me especialmente com a compreensão de Kohan quando nos fala sobre a *infância minoritária*, que “é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 24). Este entendimento nos aponta que a infância está em nós – independentemente da idade biológica - como possibilidade, como curiosidade e criatividade.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizei a coleta de dados através da busca de depoimentos, entrevistas e observação em classe, com a escrita de um diário de campo. A seguir, as narrativas são colocadas e interpretadas, a partir das significações que se revelam nos fatos narrados e como resultado das reflexões feitas sobre minha própria trajetória de vida. É uma pesquisa qualitativa, sob a perspectiva de um *olhar etnográfico*, que me possibilitou a aproximação e o conhecimento do objeto de pesquisa.

Ao escrever-tecer esta Dissertação, optei por organizá-la da seguinte maneira: na primeira parte – *Encontro com os leitores* - digo de minha trajetória como estudante e de como esta me levou ao encontro do problema de pesquisa. Configuro o campo de investigação - uma escola pública municipal situada em uma área considerada periférica da cidade de Lages, SC, e localizada em um bairro nomeado como carente e violento -, e o caminho metodológico que percorri durante a mesma, dialogando com alguns autores que me auxiliaram na tessitura de meus escritos.

Na segunda parte – *Diálogos* - digo da infância e os seus direitos. Problematizei através de uma revisão bibliográfica, o conceito de violências, tão complexo e plural, e trouxe alguns indicadores sobre a escolarização e a infância em contextos de violências no Brasil e algumas das políticas públicas que buscam assegurar às crianças e adolescentes o acesso aos seus direitos. Trago também dados quantitativos sobre as violências no município de Lages – SC, onde está localizada a escola-campo.

Já na terceira parte – *Narrativas* - trago as narrativas das educadoras, entrelaçadas com minhas observações de campo e as narrativas dos educandos, juntamente com a sua análise, baseada na teoria dos autores que me auxiliaram na fundamentação da pesquisa.

Enfim, os caminhos percorridos durante a tessitura desta Dissertação possibilitaram-me compreender que a escola pode ser produtora de violências, mas pode também ser um espaço de transformação qualitativa nas relações entre as pessoas e de construção de novos emocionares.

CAPÍTULO I – ENCONTRO COM OS LEITORES

1 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS

1.1 NARRAR-ME EM CAMINHOS

A tarefa já não era mais encontrar a verdade do mundo, mas o mundo em suas verdades; não mais descobrir do que é feito o mundo, mas de saber o que do mundo encontro em mim [...]
(LIMA, 2008, p. 12).

A escolha do tema desta pesquisa não pode ser justificada sem que eu inclua no texto a minha trajetória, dado que ela amplia a reflexão com aspectos que estão relacionados com o tempo de escolarização, onde vivi experiências dolorosas e que marcaram a menina em formação. Atribuir sentido à trajetória pessoal, longe de indicar uma escolha de ego pode evidenciar a importância de narrar as invisibilidades que ficam ocultas nos gestos, nas sutilezas, nas relações cotidianas entre a escola e os/as estudantes. Ao traçá-la em texto e analisando os seus meandros, pude perceber o quanto ela contribuiu para que eu elegesse/tecesse o tema de minha dissertação. Compreendi a escola como um dos espaços onde a criança se depara com os *espelhos* - que quase sempre nos mostram os ditames predominantes da sociedade, tanto aqueles que subordinam o sujeito, quanto os que produzem resistências - em que vai afirmar a sua identidade.

Sousa, Miguel e Lima nos dizem que a identidade aparece como o conjunto de características fundamentais que aferem à pessoa sua singularidade, mas “não é isolada e por isso depende do outro para se reconhecer”. Não sendo um dado estável, a identidade é

[...] permeável às interações culturais, afetivas, musicais, terapêuticas, entre outras [...] e é paradoxal, pois [...] conserva a essência de cada indivíduo no mesmo movimento em que transforma em outro. (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 31).

Já no início desta dissertação, ao dizer de mim e dos meus caminhos e descaminhos como estudante, senti uma inquietante dificuldade de fazer-me autora e de encorajar-me a falar dos adereços

que permearam toda a minha vivência escolar e acadêmica. Senti também que minha caminhada, todas as vozes, sentimentos e *emocionares* que vivi e os espaços sociais onde os vivi, constituem-me no que sou agora. Maturana (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 95) ao discorrer sobre a biologia do fenômeno social, afirma que nós humanos somos seres sociais que “vivemos nosso ser cotidiano em continuas imbricações com o ser do outro”. Assim, as violências em meu ser criança e adolescente, presentes nas relações vivenciadas no meu dia-a-dia escolar, marcaram a pessoa adulta e a estudante que sou hoje. Ainda sinto em meu corpo, expressados em rubor facial e em um nervosismo difícil de controlar, os medos – de errar, de não dizer apenas o que esperam que eu diga - e inseguranças que aquelas vivências me provocaram nos meus tempos de menina.

Posso dizer que estas minhas vivências iniciaram-se aos sete anos de idade, quando comecei a estudar em uma escola pública, até a terceira série do então chamado curso primário, após o que fui matriculada em um *colégio de freiras*² de minha cidade, Lages/SC, onde cursei até a oitava série. Lembro-me, ainda, da impressão de rigidez que me tomava a cada dia em que chegava àquele ambiente. A fachada em um tom marrom-acinzentado, os longos corredores com o chão de madeira onde tínhamos que caminhar devagar e levemente para não fazer barulho, as suas paredes e as das salas de aula em dois tons de cinza. As carteiras eram de madeira envernizada, escuras, pesadas e o silêncio exigido por parte dos educandos pesava tanto quanto elas. Até no pátio, na hora do recreio, não podíamos ser *mal-educados*, *fazer correria*. Mesmo os educadores tinham este ar de austeridade e de distanciamento, não permitindo que tomássemos liberdades com eles, como brincar ou falar de nós; podíamos cumprimentá-los e responder ao que nos era perguntado. Éramos crianças que aprendiam a ouvir e a silenciar. A obedecer sem reclamar. A concordar sem qualquer tentativa de reação ou objeção.

Ali comecei a ter alguma noção do que significavam as palavras discriminação, autoritarismos e violências. Era perceptível a discriminação nas pequenas atitudes de professores e colegas, pois mesmo estudando em uma escola particular, as condições financeiras de

² No decorrer desta dissertação, grifarei algumas palavras – que possuem um sentido para além de sua colocação nas frases - em *itálico*, que são essenciais para a construção de meu texto. Algumas destas palavras tecerão outras significações no decorrer de minha escrita; outras são citações dos diversos autores com quem dialoguei em texto.

meus pais e também dos pais de algumas outras meninas, não nos permitiam usar roupas de acordo com a moda, perfumes de *grife* e, os tão sonhados brilhos *roll-on* da *Max Factor*, uma fantasia de consumo adolescente. Éramos rotuladas como *montes*, uma categoria nativa de minha região, que significa bobas, coitadas, fora de moda, porque éramos consideradas diferentes - não andávamos como as outras garotas que usavam a saia de uniforme mais curta, iam a festas e boates e já tinham namorado. Lembro-me de uma frase que ouvíamos muitas vezes nos corredores da escola: “*Olha! Lá vem vindo os montes! Já pensou se caírem, o tamanho da montoeira que vai dar?...*”

Nestas demonstrações de não aceitação das diferenças percebi que na escola, as formas de participação da comunidade historicamente estão atreladas às imagens que se tem das classes populares. Portanto, quando há uma alusão a estas diferenças, tudo que remete ao *fora de moda* está vinculado ao que é feio, brega, ao que falta para garantir o enquadramento social adequado. É possível vislumbrar, diante destas considerações, o que nos diz Derrida citado por Skliar (2003, p. 45), a respeito das diferenças:

[...] não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. Ainda que o consideremos como um corpo-objeto, ainda que façamos do outro uma simples anatomia e simplifiquemos o mundo que ele expressa e, também, sua expressividade.

Considero as discriminações como práticas que vão sendo compostas de autoritarismos, calcados nas violências presentes tanto nas palavras quanto nas atitudes de colegas, ao *desconsiderarem* aqueles que não estavam dentro dos padrões ditados como *da moda*.

Com certa dificuldade no aprendizado da disciplina de matemática, por não compreender certos conteúdos passados – e posso afirmar que esta é uma dificuldade que me acompanha até os dias de hoje -, eu e algumas meninas conceituadas como *montes* por outras colegas de sala, acabamos por reprovar na sétima série. A razão aparente do meu fracasso era por não ter alcançado a nota seis em uma prova final, mas tão somente a nota cinco e sete décimos. Agora, além de sermos chamadas de *montes*, ouvíamos também: “*coitadinhas...*”

rodaram!...”³ Compreendi, lendo Sousa (2002b), que a sensação de *sermos alunas incompetentes*, advinda destas vivências, transfigura:

[...] a ação educativa na construção de sentimentos de fracasso e impotência [...] e gera [...] dramas internos onde a culpa encontra terreno fértil para se instalar, acompanhada da autopunição por não aprender, não passar de série, não acompanhar os amigos na série seguinte, não pertencer à faixa etária do grupo onde ocupa a cadeira de multirepetente [...] (SOUSA, 2002, p. 142).

Percebo, hoje, que a forma como eu me reconhecia – pobre, fora de moda, repetente, fracassada - em relação às outras pessoas e também a forma como eu me imaginava reconhecida por elas afetou-me profundamente. Construiu em mim uma sensação de fracasso que se fez presente durante toda a minha infância e adolescência em escolarização e mesmo em parte de minha idade adulta, considerando-se a dificuldade que sempre tive em colocar minhas idéias em público, na sala de aula. Estes acontecimentos vividos e sentidos consistem, de acordo com Sousa (2002), em violências denominadas de *novo tipo*, porque afetam de maneira negativa a formação de um homem e de uma mulher capazes de integrar o social e nele interagir como sujeito livres, responsáveis e que tem a base de seu agir corporal pautado “na solidariedade, na cooperação, no compartilhar, no conviver de sensualidades próprias de sua biologia amorosa” (SOUSA, 2002, p. 42).

Com relação a este sentimento de fracasso, sentido e marcado na memória da menina em formação, trago também o que nos diz Restrepo (2001, p. 58) “o que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas ou instituições do entorno puseram em prática a nosso respeito”. Considerando – e tendo experimentado, visto e sentido - que a repetência é, também, uma das manifestações de violências que crianças e adolescentes enfrentam nas escolas, trago o que este autor nos fala:

A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem

³ *Rodar de ano* era uma expressão muito usada localmente, que significava *reprovar* e *repetir* a mesma série em que não se obteve a nota necessária para a aprovação.

divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais (RESTREPO, 2001, p. 65).

Seguiu-se que a professora que nos reprovou era a mesma que lecionaria no ano seguinte, quando repetiríamos a sétima série. Meu pai, a fim de que eu superasse as dificuldades com a matéria, as quais eram a mim atribuídas com exclusividade, propôs-se a pagar algumas aulas particulares com essa professora, que *generosamente*⁴ as oferecia aos educandos, no período contrário ao das aulas regulares. Neste reforço ela nos fazia responder exercícios com várias questões, dentre as quais retirava aquelas que caíam nas provas. Foi nesta experiência que entendi o porquê de as meninas que tinham melhores condições financeiras e que frequentavam as aulas particulares no ano anterior - mesmo entendendo tanto quanto as repetentes sobre o conteúdo de matemática -, terem sido aprovadas.

Então, após repetir a sétima série e concluir o Ginásio, passei a cursar o Ensino Médio, denominado na época como *segundo grau*, em um colégio de frades Franciscanos. Minha intenção era fazer um curso voltado à preparação para o vestibular, sendo que, aos dezoito anos, comecei a cursar a faculdade de Administração de Empresas; foram apenas dois anos, mas logo de início tive uma das maiores decepções de minha vida universitária. No primeiro dia de aula, coincidentemente de matemática, o professor nos explicava a *inesquecível* multiplicação de polinômios, já marcando no calendário a data de uma prova sobre o assunto. Não compreendi por que a matéria *multiplicação de polinômios* tinha importância em uma faculdade de Administração de Empresas. Conforme nos diz Charlot (2002), a obrigatoriedade imposta ao jovem de aprender conteúdos e matérias alheias ao seu interesse, é uma violência institucional ou simbólica. De acordo com o autor, estas são violências que:

⁴ Utilizo o termo *generosamente* em itálico porque, na verdade, a professora cobrava, por cada aula particular, um valor correspondente ao da hora/aula na época.

[...] os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 436).

Por acreditar que poderia tornar mais simples o aprendizado da disciplina eu, como *caloura* cheia de expectativas e imaginando que o ambiente universitário me daria mais liberdade de pensamento e expressão, fiz uma pergunta: se poderia, em uma prova, resolver as questões de uma forma diferente daquela, concernente com o modo já aprendido com um professor do colégio e que levaria ao mesmo resultado. A resposta em alto e bom tom do professor foi: - “*não!! EU estou ensinando a fazer assim e quero que seja assim, e se você fizer diferente na prova vou desconsiderar a questão, mesmo que a resposta esteja correta!!*” Percebe-se, nas palavras deste professor, a violência da imposição do poder dos educadores sobre educandos. A dificuldade que a instituição escolar e seus representantes possuem em dialogar com os estudantes e que por vezes acaba humilhando-os e marginalizando-os, demonstra o que Charlot (2002) nos coloca como mais uma forma de violência *simbólica ou institucional*.

Houve, então, da parte de alguns colegas de sala de aula, comentários como: “*ela deveria ter ficado quieta!...*” Diante da expressão viva de quem dominava o cenário, minha atitude foi o silenciamento - uma das formas de violências muitas vezes impostas no espaço educacional -, ao perceber que qualquer coisa que dissesse só iria agravar a situação. Refletindo com Espírito Santo (1996) a respeito da atitude deste profissional com relação à avaliação, que foi para mim, naquele momento, uma demonstração clara do modo como as violências atravessam o encontro entre professor e educando, entendi que:

[...] a prova é o símbolo claro deixado pela influência do racionalismo na educação. [...] só uma visão fragmentada de homem [...] pode permitir um sistema avaliatório tão precário no que diz respeito ao ser humano integral. [...] O sistema de provas desconsidera o corpo emocional do aluno que é submetido à violência de um ato de julgamento tantas vezes único (ESPÍRITO SANTO, 1996, p. 76).

Então, ao terminar a aula, o professor me chamou e reservadamente perguntou-me quem havia me ensinado a resolver de outra forma o problema matemático. Quando lhe dei a informação solicitada ele sorriu e disse: “*ora, ele foi MEU aluno! Ok, você pode fazer como ele lhe ensinou que eu vou considerar*”. Naquele momento reafirmava-se um autoritarismo verticalizado, delineando o lugar da subserviência do estudante diante da formal autorização de mando, configurando mais uma prática de violência em sala de aula. Como nos diz Restrepo (2001, p. 14) percebe-se que o autoritarismo contido na atitude de um profissional reside no fato de que, por vezes, “os professores [...] atuam como autênticos marechais de campo, seja no momento de enunciar sua verdade ou quando se aprestam a qualificar a aprendizagem”.

Nesse sentido entendo que várias violências podem estar presentes em um contexto escolar, tanto na relação educando - professor quanto na relação educando - educando. Compartilho com Sousa (2002b, p. 43) quando afirma que “toda forma de opressão que se manifesta nas relações humanas inaugura um tipo de violência, entre as quais o não reconhecimento do outro e de sua humanidade.” Violências que estão presentes nas palavras ofensivas ou pejorativas dos colegas de sala e na prática de um profissional que, mesmo dizendo *considerar* o que uma educanda havia proposto, fez questão de mostrar quem *realmente* detinha o poder e o conhecimento. Com referência à negação deste profissional em relação aos saberes de seus educandos, concordo com Skliar (2003) quando ele nos fala que:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2003, p. 46).

Entendi que a minha maneira de assimilar o conteúdo passado *deveria* ser a mesma do professor e que eu *deveria* pensar como ele,

resolvendo os problemas matemáticos *como ele* os resolvia. Senti-me como que dentro de uma fôrma de onde, junto com todos os educandos da sala, sairia *enformada* e com a matemática compreendida da *maneira correta*. Por entender, então, que o curso de Administração de Empresas não era o que eu pretendia para alcançar minha realização pessoal e profissional, desisti. Voltei para a universidade em julho de 2000, quando iniciei o curso de Pedagogia e pude compreender que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação, e que o educando apreende estes conhecimentos quando se envolve ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Apreendi que para tanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação humana, onde a afetividade, em suas diferentes manifestações pode acontecer qualificando o processo. Uma afetividade que, como nos diz Sousa (2002b),

[...] se define como um profundo estado de afinidade para os seres, apto a dar origem às emoções e sentimentos de amor, de amizade, de altruísmo, de maternidade, de paternidade, de companheirismo” (SOUSA, 2002b, p. 55).

Assim, durante a graduação me envolvi em atividades de Estágio Supervisionado em uma escola do meu município, localizada em um bairro extremamente carente, onde entrei em contato com crianças inseridas em contextos de violências, tais como negligência, espancamentos, abandonos, fome e outras agressões.

Em uma destas atividades que vivenciei junto a uma turma do maternal, com aproximadamente quinze crianças, conheci um menino de dois anos de idade que mantinha em seus olhos a expressão de um jeito assustado, e que me chamava atenção porque ele não deixava que eu me aproximasse. Durante os dias em que estive ali, ele permanecia agarrado à professora, só deixando o seu colo para dormir. Construí rapidamente o vínculo com as outras crianças, algumas que pareciam felizes, outras que demonstravam seus medos, talvez tristezas, mas que permitiam a aproximação e o contato. Depois de dois dias sem conseguir chegar perto daquele menino decidi conversar com a educadora e compartilhar minha curiosidade. Então lhe perguntei o porquê deste comportamento por parte do menino e de que forma eu poderia tentar uma aproximação para que fosse aceita. E ela relatou, então, um pouco da história de vida da criança:

- “Ele é filho de prostituta – disse-me ela. – Fica preso⁵ com dois irmãos pequenos, o avô e a avó doentes, em um sótão em sua casa, todas as noites, para que a mãe possa atender seus clientes⁶. E, como a casa é de madeira, eles escutam tudo o que acontece lá em baixo... sei disso porque já conversei com a avó deles... Por isso é que ele é assim, assustado e com medo de tudo...” (Professora do maternal, novembro, 2002).

Depois de uma semana de convivência, em que eu passava os dias inteiros entre aquelas crianças, fui me despedir da turma. Algumas choraram porque não queriam que a estagiária saísse, enquanto outras me abraçaram com aquele sorriso que ilumina os corações. Apenas aquele menino continuou agarrado à sua professora. Quando eu já estava na porta olhei para trás a fim de dar mais um aceno, então notei que ele olhava para mim e estendia os braços para me pedir colo. Acredito que aquele foi um dos melhores momentos de minha vida acadêmica, quando pude compreender que o afeto nos torna capazes de transformar, tanto positiva quanto negativamente, o nosso mundo e o mundo daqueles que nos cercam. Entendi que o afeto pode ser construtivo na medida em que qualifica as relações vividas pelos sujeitos, ou destrutivo, quando possui caráter dissociativo e se manifesta em “mecanismos de destrutividade das relações, como as discriminações sociais, os racismos, as segregações, as injustiças, bem como (quando) desencadeia o desejo de controle e dominação do outro [...]” (SOUSA, 2002b, p. 55).

A este respeito, creio que também se faz pertinente o argumento de Sousa (2002b), quando nos diz que:

Todos os saberes, ensinamentos e aprendizagens, as relações, os encontros compartilhados, os pressupostos metodológicos e teóricos, o lugar que cada um ocupa nessa teia chamada educação escolar, se pautam num eixo criador e problematizador do processo que designo como uma pedagogia do afeto, ou seja, uma compreensão coletiva de que, todas as ações e concepções afetam os sujeitos envolvidos,

⁵ *Preso* dito aqui com o sentido de privado da liberdade, conforme Aurélio B. H. Ferreira, 2008.

⁶ *Cliente*: aqui entendido como *pessoa que utiliza [...] os serviços de profissional* (FERREIRA, 2008, p. 223), neste caso, a mãe do menino como profissional do sexo.

qualificando-os ou desqualificando-os. Isso indica que há uma ética dos afetos, num movimento circular sem fim e que implica uma solidariedade social. [...] Desafiar-se a pensar e a experimentar uma pedagogia do afeto, pautada no princípio biocêntrico⁷, implica a ruptura com o medo do contato com o outro, uma jornada vivencial não muito fácil, embora possível (SOUSA, 2002b, p. 54).

Então, esses momentos de contato com aquelas crianças, as conversas com a professora, o olhar tão triste daquele menino, encolhido no colo da professora e que me tocou tão profundamente o coração, levando-me muitas vezes às lágrimas, marcaram em minha alma a dor do outro e me oportunizaram sentir que o olhar, o escutar, o tocar e o sorrir tornam a experimentação da *pedagogia do afeto* possível, mesmo sendo ela uma *jornada vivencial não muito fácil*.

Marcou-me também, durante a minha graduação, o fato de ouvir muitas vezes, por parte de colegas de sala, que eu e algumas colegas éramos CDFs – uma expressão local pejorativa, que significa estudiosas demais, sabe-tudo - e que éramos a *comissão de frente*⁸ da sala de aula, as *puxa-saco*⁹ dos professores, pois sentávamos na primeira fileira de carteiras de uma sala de aula com oitenta educandos e procurávamos dialogar e compreender os assuntos abordados em aula, apesar de toda a conversa paralela e desatenção que ocorria no ambiente. Surgiam também, por parte de alguns colegas, apelidos maldosos como *loira azeda* – uma alusão aos cabelos louros e pele muito clara. Sousa (2009, p. 12) conceitua esses tipos de violências presentes no ambiente escolar como “relações afetivas desqualificadas”. Percebi - e sinto presente em meu corpo¹⁰ estudante até hoje - que as violências, mesmo as que são disfarçadas em brincadeiras, entre risos, nos afetam de forma a desqualificar e desestruturar-nos em nossa condição humana.

Desta maneira, me foi impossível ficar indiferente a tudo o que vi, vivi e senti. Por passar a entender a importância das relações de afeto

⁷ A este respeito ver em Sousa (2002), que nos diz que o biocentrismo pauta-se na ética da centralidade da vida.

⁸ Expressão que fazia, de forma pejorativa, uma analogia com a *comissão de frente* das escolas de samba, que aparecem antes de todo o grupo que vai desfilar.

⁹ Expressão que significa *bajulador* ou, conforme Ferreira, adulator (2008, p. 667)

¹⁰ Refiro-me a *corpo* estudante, pois conforme Sousa (anotações em sala de aula, 2007), *tudo o que somos, o somos em nosso corpo*.

no processo de aprendizagem e percebê-las como facilitadoras do contato e da construção da disponibilidade humana para “transformar-se, transformando o mundo” (SOUSA, 2002b, p. 33) e tendo marcadas em meu corpo e mente *educados* as violências que vivenciei em meus anos de estudante, surgiu-me a necessidade da busca pela compreensão, de forma sistematizada, sobre as dimensões das tantas violências sofridas pelas crianças em contexto escolar.

A minha caminhada como mestranda oportunizou-me dialogar em texto com diversos autores e também conversar e realizar diversos estudos com colegas e professores, ampliando meus conhecimentos sobre aspectos que permeiam as relações educando/educador, permitindo-me definir como *principal objetivo* de minha pesquisa refletir sobre as narrativas dos profissionais de educação com relação às violências vivenciadas pela infância em escolarização, vindo no mestrado a oportunidade de me debruçar sobre o assunto para pesquisá-lo. O que me orientou como questões de pesquisa durante sua realização foi a necessidade de ouvir e compreender o que os profissionais da educação que atuam junto a uma infância em contextos de violências dizem de si e desta infância; quais as significações atribuídas por eles a estas violências. Intui ser necessário, durante a realização de intervenções junto a crianças cujo contexto é marcado pelas violências, entender que elas são culturalmente subordinadas aos adultos e muitas vezes não podem falar de si, de suas emoções e de seus anseios.

1.2 O CAMPO DA PESQUISA EM CONFIGURAÇÃO

A problematização em torno da questão das crianças em escolarização e que vivem situações de violências, constituiu minha motivação principal para delinear como lócus da pesquisa uma escola pública, onde pude acompanhar a vivência pedagógica com estas crianças e as *significações* de seus professores a este respeito. Minha pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal situada em uma área considerada periférica da cidade de Lages - SC. Lá estudam cerca de quatrocentos e sessenta educandos, da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental, e trabalham quarenta e dois profissionais, sendo três merendeiras, um porteiro, quatro educadoras infantis, a diretora e trinta e três educadoras que atuam junto ao Ensino Fundamental.

Nos primeiros contatos com este campo de pesquisa percebi que mesmo localizada em um bairro nomeado como carente¹¹ e violento¹² – situação que, por si só, já nos faz pensar a respeito das violências produzidas no ambiente escolar –, a escola tem um espaço bem cuidado, com as paredes revestidas de tijolos à vista, pátio amplo e com uma bela árvore no centro; possui uma quadra de cimento para jogos e há uma aparência de limpeza e acolhimento que ressoa no ambiente. **Flor**, educadora da escola campo, fez questão de mostrar que, “*sempre que alguma coisa estraga, mandamos arrumar em seguida, para que tudo fique bonito e funcionando*” (10/2009). Vi nesta sua narrativa a preocupação em cuidar do ambiente escolar, a fim de preservar a sua funcionalidade e também de diminuir a possibilidade de riscos à integridade física dos educandos. Observei que a unidade de Educação Infantil fica em um espaço separado, com um parque de diversões, cozinha, banheiro e a sala onde as crianças permanecem durante todo o dia.

Fomos, **Flor** e eu, visitá-las e elas vieram ao nosso encontro, querendo colo e abraçando-nos muito carinhosamente. Senti como se eu já fizesse parte deste cenário há muito tempo, tamanho o acolhimento por parte das crianças e das educadoras. Uma das professoras até me disse que se eu *desse bola*¹³ para eles, eles não me deixariam mais sair dali. **Flor** então comentou que visitava as crianças todos os dias, pois caso não fosse, reclamavam a sua ausência.

Havia uma turma de meninas jogando vôlei no pátio, estando a rede amarrada entre a árvore e o pátio coberto. Era uma algazarra gostosa de ouvir, naquela tarde agradável de primavera. Neste belo dia de outubro também acontecia, no pequeno pátio coberto da escola, um projeto de *saúde bucal*, desenvolvido em parceria com uma das universidades da cidade, quando um grupo de estudantes do curso de odontologia vai à escola para “*fazer o acompanhamento, ensinar a escovar os dentes e encaminhar as crianças com necessidade de acompanhamento e tratamento para o consultório da universidade*” (estudante de Odontologia, 10/2009). De acordo com a estudante, cada

¹¹ O termo carente é aqui citado no sentido de *necessidade, precisão* (Holanda, 2008, p. 212) de alguns quesitos básicos como saneamento básico, planejamento urbano – calçamento, prevenção às enchentes –, policiamento e também refere-se ao baixo nível de renda *per capita* de seus moradores.

¹² Há neste bairro uma forte movimentação do tráfico de drogas e disputas entre grupos de traficantes.

¹³ *Dar bola* é uma expressão regionalmente usada e que significa dar atenção, ouvir.

criança tem o seu kit de escova e creme dental, que fica na escola e é usado a cada encontro, realizado quinzenalmente, mas *“o problema é que, em casa, a maioria deles não tem escova e nem o costume de escovar os dentes, pois nem os pais fazem isto”*. A narrativa desta estudante evidencia a sua idéia de que naquele meio social, onde os pais não têm o hábito da higiene e nem condições financeiras para mantê-lo, todos os esforços feitos durante os encontros a fim de *ensinar* aos educandos o cuidado dos dentes pouco ou nada vai mudar no cotidiano das crianças.

Notei também que havia, na sala da direção, um mural sobre as várias atividades realizadas na e pela escola durante o ano, apresentado por **Flor** como um motivo de alegria e orgulho. *“É... foi muito chão percorrido! São conquistas de todos nós...”* - comentou **Flor** (10/2009), com visível satisfação. Nele, fotos de eventos como a formatura do PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência¹⁴, festa de Natal e de São João, visita à Polícia Rodoviária e apresentações de dança. Perguntei sobre estas apresentações, e **Flor** disse que havia um professor de dança que vinha especialmente para ensaiar os educandos, e que a escola havia ganhado prêmios, o que era muito bom, pois *“tirava a meninada da rua e lhes ensinava algo de bom”*. Intui nesta narrativa de **Flor** a satisfação por possibilitar aos educandos o afastamento dos perigos e das violências a que estariam sujeitos se ficassem nas ruas. No pátio havia trabalhos das crianças e

¹⁴ De acordo com informações colhidas no site <http://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/>, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) é uma iniciativa da Polícia Militar de prevenção para crianças do Ensino Fundamental até o Ensino Médio; os pais também recebem orientações em reuniões e palestras, representando um esforço cooperativo entre Escolas, Pais e Polícia Militar. O PROERD é baseado no Programa Americano chamado D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education). Os objetivos principais do PROERD são noções de cidadania, prevenir ou reduzir o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes. A ênfase deste programa está em auxiliar os alunos a reconhecerem as pressões diretas ou indiretas que os influenciarão a experimentar álcool, cigarro, maconha, inalantes, ou outras drogas e a resistirem a elas, bem como àquelas para se engajarem em atividades violentas. O Programa oferece estratégias preventivas para reforçar os fatores de proteção, em especial referentes à família, à escola e à comunidade, que favorecem o desenvolvimento da resistência em jovens que poderiam correr o risco de se envolver com drogas e problemas de comportamento. Esta estratégia concentra-se no desenvolvimento da competência social, habilidades de comunicação, autoestima, empatia, tomada de decisões, resolução de conflitos, objetivo de vida e independência, e alternativas ao uso de drogas e outros comportamentos destrutivos. O desenvolvimento do conteúdo do PROERD pode ser incorporado de forma interdisciplinar no currículo escolar dentro das disciplinas relativas a saúde, ciências, estudos sociais, literatura e outras.

adolescentes expostos em murais. O lugar também estava decorado com balões brancos e cartazes, referentes ao *Projeto Paz*, desenvolvido pelos educandos e educadores dos quintos anos do Ensino Fundamental, que tinha por objetivo estimular a boa convivência em sala de aula e na comunidade.

Nestes cartazes estavam as seguintes frases: *“aprenda a lidar com a pressão da turma; aprenda a lidar com a raiva; respeite as regras de conviver bem em grupo; arrisque-se a fazer diferente; encontre soluções criativas para os problemas”*. Este projeto foi sugerido pela gestora da escola às educadoras, iniciativa que se deu a partir da necessidade de tornar o ambiente escolar mais tranquilo e com isto facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bastante afetado pelas agressões verbais entre educandos e destes para com as professoras e que ocorrem, principalmente, em sala de aula. Notei a preocupação, por parte da escola, em manter as situações de tensão entre educandos - educandos e educandos - educadores sob controle, buscando para isto a *colaboração* de todos os que convivem no ambiente escolar.

De acordo com as palavras de **Flor**, *“as turmas do quinto ano são complicadas, porque ali acontecem inúmeros episódios de violências, principalmente verbal”* - como xingamentos e agressões verbais na forma de palavrões -, *“entre os alunos e também com relação aos professores”* (10/2009). Percebi a sua angústia com relação às violências em contexto, pois ela completou sua fala dizendo a algumas educadoras que estavam presentes, enquanto esperavam o horário do início das aulas: *“talvez ela (a pesquisadora) possa até nos ajudar a lidar com estas violências”*. Mesmo sentindo que esperavam de mim respostas que não podia lhes oferecer, minha atitude foi a de esclarecer que, como pesquisadora, poderia contribuir por meio da devolução desta dissertação, equilibrando esta contribuição entre o cotidiano de pesquisar e o necessário distanciamento crítico da realidade investigada, para garantir que os objetivos sejam alcançados.

Então, neste primeiro movimento de interação com as pessoas e os ambientes da escola, entendi a necessidade de encontrar mediações que me permitiram considerar as emoções e sensibilidades envolvidas em seu cotidiano. Interessada nas tramas delineadas neste cotidiano e sentindo na pele a impossibilidade de ir a campo sem levar junto tudo o

que trouxe do lugar social¹⁵ que me formou, foi imprescindível ter clareza de minhas limitações e também de minhas possíveis travas no olhar no que diz respeito às atitudes dos educadores em relação às crianças, já que o ponto de partida de minha pesquisa foi o relembrar dos emocionares que vivi durante minha trajetória escolar e acadêmica, e que são parte dos sentimentos que me fazem ser o que sou e ver o mundo como eu vejo.

Percebi a importância de, acolhendo as narrativas das professoras, *sentir* o campo de pesquisa, observar todo o movimento cotidiano da escola, que se tece “em rede, de modo caótico e não-linear” (TAVEIRA, 2002, p. 111). Queria estar presente nas aulas, no pátio, na sala dos professores e então ouvir, *sentir* as suas diversas falas e a dos seus educandos, entendendo aqui as falas sob a perspectiva bakhtiniana, de que tudo o que produzimos – gestos, discurso oral ou escrito, postura corporal, entonação de voz – são falas e dizem de nós e de nossas intencionalidades.

1.3 POSSIBILIDADES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Durante a primeira parte da travessia como mestranda, muitos foram os caminhos metodológicos que me seduziram - por vezes até me confundiram - e que me oportunizaram o encaminhamento da pesquisa e a aprendizagem/criação de modos de pesquisar. Entretanto, não teria razão de ser listar os sentidos que cada um ofereceu à minha caminhada como pesquisadora, mas posso afirmar que, dentre as várias possibilidades metodológicas que tive conhecimento, a narrativa, na perspectiva de um *olhar* etnográfico, apresentou-se como o referencial mais acertado para a sistematização da coleta de informações, pois o trabalho etnográfico me permitiu observar “[...] como o indivíduo se comporta, se relaciona, quais seus valores [...], o que, posteriormente, possibilitou-me intuir ou deduzir quais crenças que sustentam as suas atitudes e o seu comportamento” (GONZÁLES E DOMINGOS, 2005, p. 40). Então, esse *olhar etnográfico* deu-me a *possibilidade* de conhecimento, de aproximação e de observação de outras realidades, e oportunizou-me registrá-las e descrevê-las da maneira mais densa possível.

¹⁵ Digo aqui *lugar social* como a família, as escolas, o bairro e os amigos que nos formam como o ser humano que somos.

Entendi aqui esta descrição densa como “a mais completa e com o máximo possível de informação sobre o que estamos estudando”¹⁶, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem. Geertz (1989) afirma que praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário; “o que define (a etnografia) é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Deste modo, compreendi a importância de considerar e registrar tudo o que aconteceu em campo e seus significados. Compartilho com Maldonado (2010) quando ela nos diz da necessidade de prestarmos muita atenção no que a pessoa (entrevistada) nos diz e com que tom ela nos diz: que tonalidades e matizes há no que é dito? A perspectiva de uma descrição densa trouxe consigo a noção de que, enquanto observadora, eu necessitava estabelecer um vínculo com as pessoas e com o lugar da pesquisa, e de que não vejo a totalidade da realidade¹⁷, mas amostras da realidade, pois que a vida é um transcorrer constante, um movimento permanente; não posso *entender* a história das pessoas que observo, porque não vivi esta história, não vivi as suas vidas. Estive ali *apenas naquele momento*, quando busquei pequenas amostras, sabendo-me participante – pois o fato de estar em campo já me torna participante dele - *daquele momento*. A este respeito, nos diz Meksenas (2002, p. 116-117) “que no método etnográfico, a observação dos sujeitos investigados pelo pesquisador torna-se, então, uma observação participante [...] e que aqui, não é possível conhecer sem estabelecer interações com a realidade investigada”.

Realizei uma pesquisa qualitativa, que traçou diálogos com uma etnografia dos lugares, dos sujeitos, das culturas, para situar os marcos entrelaçadores deste estudo. Para problematizar as narrativas das professoras sobre crianças inseridas em contextos de violências e sentindo que, na construção do campo de estudo das pesquisas que envolvem relações humanas, precisamos de algo a mais do que apenas técnicas de pesquisa - pois as relações entre pesquisador e pesquisados serão construídas no desenvolvimento do estudo -, foi imprescindível ter presentes a sensibilidade e a flexibilidade, para que se possibilitasse o

¹⁶ Maldonado, anotações em sala de aula, durante Seminário Especial *Metodologia Etnográfica em el estudio de los saberes*, UFSC, 2010.

¹⁷ Entendida aqui, conforme Russ (1994, p. 247), como materialidade, essência.

diálogo entre as partes e o sucesso da pesquisa de campo. Acredito, assim, que a pesquisa qualitativa com um olhar etnográfico me permitiu observar o “ponto de vista do ‘outro’ compreendido a partir do processo interativo em campo: o encontro intersubjetivo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados construído nas tensões entre identidade/alteridade de ambos” (ROCHA & ECKERT, 1998).

Sabendo que o método etnográfico aponta para uma ética de interação, de intervenção e de participação, torna-se necessário olhar, ouvir e escrever, e que o mesmo proporciona o contexto de descrição e de mediação com o campo da pesquisa, possibilitando a narrativa, entendida por Rocha e Eckert (1998) como “envolvida nos termos da sua legibilidade na textura da ação antes mesmo de ser submetida à interpretação”. Acredito que nas pesquisas em que existe trabalho de campo e, de modo especial, aquelas cuja centralidade situa-se nas relações entre pesquisadores e informantes, a descrição e a análise destas relações podem trazer para o meio profissional e acadêmico informações e discussões tão importantes quanto os próprios resultados da investigação. Sobre a abordagem etnográfica, Lüdke e André (1986) nos falam que é:

Quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. [...] O pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo do observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15).

Neste sentido, observei que em determinados momentos em campo havia a necessidade de não apenas coletar respostas às perguntas feitas durante a entrevista, mas também de *presenciar* e de observar o cotidiano da escola e seus espaços, suas produções, e as significações que seus atores dão às redes de relações que lá se constituem. Percebi que muitas vezes, mesmo quando faziam referência a um mesmo assunto, havia divergências entre os dizeres de alguns profissionais.

Um exemplo bastante marcante foi quando perguntei a respeito das violências que a própria instituição escola produz sobre os educandos. Algumas profissionais disseram que ali só haviam violências *entre os educandos*, entendendo que violências são somente as agressões físicas e verbais que os mesmos trocam entre si. Outras disseram que *nesta escola*, eram obrigadas a ter essas *atitudes severas* para com os estudantes para *impor respeito*, senão eles *tomam conta*¹⁸. Então, observando essa teia de relações e dizeres da escola, pude compreender o que nos dizem Lüdke e André (1986, p.2) que a pesquisa “trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade [...]”.

Desta forma, a fim de, como nos colocam as autoras, *elaborar o conhecimento de aspectos da realidade* através das narrativas apresentadas pelas professoras de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, procurei apropriar-me sobre como, nas suas práticas educativas, elas dizem de si e das crianças inseridas em contextos de violências. Considerando que a pesquisa nas áreas humanas precisa levar em conta a sua complexidade e pluralidade, visto que “segue todo um outro percurso que não o da causalidade finalista e fatalista da formulação de ordens complexas de estruturação do conhecimento” (ROCHA & ECKERT, 1998) entendo que a pesquisa me permitiu construir um olhar pautado nos aspectos qualitativos do fenômeno pesquisado, na busca de uma aproximação entre os dados investigados e a realidade.

Acolhendo esta compreensão, percebo que a pesquisa qualitativa possui uma dimensão social, onde todos os elementos participantes do conjunto estão numa relação de inter-significações. A utilização da narrativa das experiências vividas e significadas pelos sujeitos pesquisados, sob um olhar etnográfico, possibilita a estes e ao pesquisador o distanciamento destas experiências, oportunizando fazer-se delas objeto de reflexão - pois que a narrativa é essencial ao propósito de comunicar quem somos nós, o que fazemos, como sentimos e porque seguimos um curso de ação e não outro -, proporcionando que ambos possam abrir caminhos alternativos para a re-construção do agir e do ser na sala de aula. Compreendi assim que, a fim de apreender a complexidade das significações construídas no cotidiano de sala de aula,

¹⁸ No terceiro capítulo deste trabalho, trarei as narrativas que tratam deste exemplo.

foi de fundamental importância a disposição da pesquisadora em estar aberta para apreender *de dentro* as ações e falas ditas pelos sujeitos no campo. Compreendi com Salva que “a narrativa possibilita a reconstrução da experiência, mediante um processo reflexivo com o qual o sujeito constrói significados sobre o vivido” (SALVA, 2008, p. 31).

Sob esta perspectiva e com a finalidade de me aproximar da realidade a ser estudada, justifico a importância de trabalhar com narrativas pelo fato de que elas me permitiram localizar o tema de pesquisa e também observar que as narrativas possibilitam “[...] mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros [...]” (CUNHA, 1997, p. 11).

Procurando, então, encontrar subsídios que me auxiliassem na pesquisa e que abordassem, de alguma forma, temas como narrativas de professores e crianças em escolarização, inseridas em contextos de violências, busquei nos bancos de Teses do Site da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, os trabalhos apresentados desde o ano de 2005, nos Grupos de Trabalho GT06 (Educação Popular) e GT03 (Movimentos Sociais e Educação). Busquei também os bancos de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, e das bibliotecas virtuais dos PPGes - Programas de Pós-Graduação em Educação - de algumas Universidades a partir do ano de 2006, como a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e PUC - SP – Pontifícia Universidade de São Paulo.

No Site da ANPED, encontrei alguns dados de produção acadêmica, aproximados à minha temática, como:

Ano de 2005	GT03 – BRITO. <i>A participação popular na defesa e garantia de direito de crianças e adolescentes.</i> GT06 – SOUSA; LIMA. <i>Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si.</i>
Ano de 2006	GT03 – nenhum trabalho apresentado; GT06 – nenhum trabalho apresentado.
Ano de 2007	GT03 – nenhum trabalho apresentado; GT06 – SILVA. <i>A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular.</i>

Ano de 2008	GT03 – nenhum trabalho apresentado; Gt06 – PAIVA. <i>(Sobre) Vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores sociais.</i>
Ano de 2009	GT03 – nenhum trabalho apresentado; GT06 – MENDES; MARQUES. <i>Os filhos da zona: expectativas cotidianos e pensamentos de profissionais do sexo sobre a educação escolar de seus filhos.</i>

Já nos bancos de Teses de Doutorado da CAPES ou defendidas nas Universidades anteriormente citadas, e que abordam temas aproximados ao de minha pesquisa, encontrei alguns trabalhos – uns com o resumo disponível, outros não -, que são:

Ano de 2005	PERES: <i>A prática pedagógica do professor de Educação Física: Atitudes de violência no contexto escolar.</i> RECHIA. <i>O imaginário da violência em minha vida cor-de-rosa.</i> Tese de Doutorado.
Ano de 2006	SILVA. <i>Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular, que em seu resumo nos diz que: Através de uma análise da participação de professores/as oriundos de áreas humanísticas e de representantes de Movimentos Sociais, em Cursos de Atualização e Formação de Servidores, observo a contribuição de instituições formadoras de saberes e de instituições da segurança pública para a constituição desse grupo social.</i> PINHEIRO. <i>Socialização, violência e prostituição.</i> Resume: <i>Nossa pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Violência, Imaginário e Educação (Violar), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – SP (UNICAMP), e tem como objeto de estudo a relação entre a memória da violência no processo de socialização de crianças e adolescentes e o exercício da prostituição como modo de vida. O ponto de partida de nossas reflexões foram as narrativas de três mulheres, cujas condições de ingresso precoce na prostituição (antes dos 18 anos) e cuja trajetória infanto-juvenil, marcada por várias modalidades de violência (física, simbólica, sexual etc.), correspondem às características</i>

		<p><i>que definimos para constituir nosso universo investigativo.</i></p> <p><i>SILVA. Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores.</i></p>
Ano 2007	de	<p><i>WEKERLIN FILHO: Complexidade, aprendizagem e medo: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional.</i></p> <p><i>NOGUEIRA: Violências¹⁹ nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escola.</i></p>
Ano 2008	de	<p><i>LIMA. Infância e experiência: As narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado, que em seu resumo nos fala: Portanto, supor que a infância, por vezes, poderá expressar-se numa experiência, me provoca saber se existe a possibilidade de uma infância fora da linguagem e se nesse deslizamento contínuo de se experienciar na e pela linguagem, poderá residir uma infância-experiência que nos agencia um modo de cuidado de nós mesmos.</i></p> <p><i>AFFONSO. Estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento: um estudo sobre violência de gênero, resumindo nos diz que: Considerando a influência exercida pelos aspectos afetivos nos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos, esse trabalho teve por objetivo discutir as relações entre a afetividade e a cognição na organização do pensamento humano.</i></p>
Ano 2009	de	<p><i>HANSEN. Corpo, Formação, Sofrimento: Estudos sobre Horkheimer e Adorno, resume dizendo que: O papel do corpo ocupa posição central na Modernidade e também naquilo que se convencionou chamar Pós-Modernidade, de modo que essa questão não passou despercebida pelos grandes pensadores modernos e também pelos (auto)denominados pós-modernos.</i></p> <p><i>ELIAS. Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas.</i></p>

Assim, nesta procura por subsídios que me auxiliassem na pesquisa, encontrei, especialmente no texto de Lima (2008), um conceito de *narrativas* que se aproxima de minha forma de entendê-las.

¹⁹ Chamo aqui a atenção por ser o único trabalho, além do de Sousa e Lima apresentado na ANPED, no ano de 2005, que usa o termo *violências* (plural).

A autora nos diz que “o saber narrativo não exclui de sua tessitura a multiplicidade de linguagens, os lapsos, as imperfeições, os buracos do processo de produção do conhecimento” (LIMA, 2008, p. 15). Compreendendo as narrativas como produtoras de saberes, Lima nos fala que:

O saber narrativo caracteriza-se, principalmente, por retirar da ciência exigências típicas do saber científico – em especial a exigência de demonstração e verificação das informações feitas – e por insistir na irredutibilidade do que há de plural no mundo, incorporando, em si mesmo, a multiplicidade dos jogos de linguagem (LIMA, 2008, p. 16).

Desta maneira, ao oportunizar ao sujeito da pesquisa que diga de si e de suas vivências sem *a exigência de demonstração e verificação das informações feitas*, mas sim baseado em lembranças e experiências tecidas durante a sua trajetória de vida, torna-se possível a compreensão de seu ser e do seu fazer profissional. Vemos em Benjamin (1994, p. 201) que, na narrativa, o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros.” Ou seja, a narrativa contempla as vivências contadas pelo narrador e ouvidas pelo outro, o ouvinte. Este, por conseguinte, ao contar o que ouviu, transforma-se também em narrador, por já ter amalgamado a história ouvida à sua experiência de vida.

A consonância com tal modo de pensar a experiência de vida, tanto do narrador quanto do ouvinte, tendo a narrativa como a sua expressão, levou-me a elegê-la como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que desenvolvi. Através dela, pude me aproximar do narrador e de sua experiência, tal como ele a viveu, pois que a mesma mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do narrador – o pesquisado. E este não *informa* sobre a sua experiência, mas *conta, diz* sobre ela e sobre si e a passa naquele momento para o ouvinte – o pesquisador -, dando-lhe oportunidade para que a escute e a interprete.

Assim, conceber a narrativa como uma maneira de conhecimento oportunizou às professoras a reflexão sobre suas ações, o que enriqueceu a compreensão de suas práticas. Ao mesmo tempo, me auxiliou a ter um entendimento mais complexo das experiências educacionais e a sentir

que essa escolha metodológica contribuiu com o meu pensar sobre as questões pertinentes ao tema pesquisado.

Percebi que assumir uma estratégia de pesquisa qualitativa sob a perspectiva de um *olhar etnográfico* significou, antes de qualquer coisa, compreender o ser humano como alguém dotado de extrema complexidade, uma vez que se constitui numa subjetividade que pensa, que sente e que tem na linguagem a expressão da sua existência. A vivência de cada ser humano é fluida e processual, semelhante e também distinta da de todos os outros seres humanos, excluindo assim a possibilidade de explicá-la através de verdades estáticas. A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, sinalizou-me com a possibilidade de aproximação com outro, sem que se perdesse a principal característica que o distingue no mundo, que é a sua própria história, o seu próprio sentir e o seu próprio emocionar, construído ao longo de toda a sua trajetória de vida.

Reuni em meu diário de campo muitas observações, falas de educandos, de educadores e anotações de situações do cotidiano escolar, que olhadas isoladamente parecem ter pouca relevância, mas que acabaram por formar um conjunto que me lembra uma grande *colcha de retalhos* e que, na tessitura do fazer diário da escola, mostram-nos as intencionalidades e as maneiras de ver e de ser de cada retalho/participante desta *grande colcha*. A este respeito, nos diz Fonseca (2000) que:

Este método de reunir partículas [...] requer do pesquisador boa dose de paciência (para registrar tantas coisas aparentemente inúteis) e coragem (para construir modelos lindamente equilibrados a partir de fragmentos da vida social minada de contradições e ambivalências). Indo além das falas, apostando na observação das práticas sociais, nossa abordagem apóia-se menos na linguagem normativa dos ritos do que na lógica informal da vida cotidiana inscrita no fluxo de comportamentos (FONSECA, 2000, p. 9).

Então, diante desta complexidade presente no fluxo de comportamentos no/do cotidiano escolar, a metodologia foi se delineando durante o processo de estar em campo e a pesquisa acabou por percorrer um caminho desafiador, que por vezes obrigou-me a questionar as ações e os percursos que escolhi para compreender o meu

tema. Deparei-me com os (*in*) *esperados*, momentos em que foi imprescindível a criação de novas maneiras de ação, a fim de apreender o máximo possível no espaço-tempo do cotidiano investigado. Comungo com Morin (2003) quando ele nos aponta que:

[...] em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos, é preciso a atitude estratégica do sujeito [...] *pois* [...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem. [...] Longe da improvisação, mas também buscando a verdade, o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no caminhar (MORIN, 2003, p. 18, 20/21).

Destes (*in*) *esperados* que acabaram por afetar de forma intensa o meu modo de estar e agir em campo, posso destacar o fato de sentir que, nas entrevistas, as educadoras diziam menos de si e de suas práticas na escola do que quando dialogávamos de forma mais livre, no pátio, durante a pausa ou na sala dos professores. Senti que nas entrevistas havia a preocupação em responder às perguntas de uma maneira mais formal e em saber se estavam dizendo o que *eu* queria ouvir. Ocorreram também conflitos – como o caso de um menino que, durante um tumulto na fila para a entrada em sala de aula, tocou acidentalmente em uma colega, gerando uma situação de desconforto e desentendimento entre os educandos -, que precisaram ser resolvidos no momento em que eu estava em campo, e que me mostraram o quanto foi importante ouvir, ver, experienciar e sentir a dinâmica da escola. Estes conflitos afetaram-me profundamente, fazendo com que percebesse o quanto minhas emoções estavam presentes na tessitura da pesquisa.

Ocorre que, frequentemente, colocam-se em lados opostos os termos emoção e razão, tratando-os como dimensões antagônicas do viver humano e, principalmente, do *viver-pesquisador*, considerando-se as emoções e os afetos como algo que deve ser controlado, domesticado pela razão. Mas a idéia de que nós seres humanos, como seres racionais temos o *dever* de dominar nossas emoções, encontra em Maturana (1997) a sua recusa, pois, para ele, dominar as emoções seria instrumentalizar, negar, anular o outro. Quando aceitamos e respeitamos

o outro como legítimo outro em nossas relações, não tentamos negá-lo ou dominá-lo, o que nos permite compreendê-lo. Maturana (1997) nos aponta a direção de percebermos como cega a razão que nega as emoções, dando uma nova dimensão e um novo lugar à afetividade nas relações humanas. No caso desta pesquisa, a relação pesquisador-pesquisado.

Partindo deste conjunto de argumentos e compreendendo a sua provisoriedade e insuficiência, busquei problematizar o meu tema de pesquisa, cuja relevância encontra-se na necessidade de compreender como nós, professoras e professores, que atuamos junto a crianças inseridas em contextos de violências, vemos e compreendemos estas crianças, e de que maneira nosso agir em sala de aula nos possibilita tornar a caminhada escolar de nossos educandos mais construtiva, qualificadora e afetiva, pois acredito que não podemos – nem devemos – deixar a responsabilidade da ação para *os outros*. Compartilho das idéias de Sousa (2006) quando a autora afirma que:

O acontecimento ao qual imputo completa exterioridade, não mobiliza a responsabilidade de todos os adultos para com todas as crianças, não resgata a dimensão do cuidado que fundamentou as relações matrísticas e despertou em nossa corporeidade situada a sensorialidade para proteger (SOUSA, 2006, p. 29).

Procurei, então, desvelar quais as violências que as crianças vivenciavam na escola e como os educadores tratavam estas violências. Busquei, também, encontrar o que Sousa (2002b) define como uma *compreensão explicativa* das violências que a própria escola produz e que, apesar de não deixar marcas visíveis, acabam por afetar profundamente os seus sujeitos. Senti que muitas das violências que ocorrem no contexto escola estão, como nos diz a autora, presentes na sua pedagogia, moldando e reforçando uma rigidez dos padrões corporais, gerando assim instabilidades emocionais e promovendo “[...] uma autoimagem e uma autoestima que desagregam as vivências [...] dos educandos [...] em sua vida escolar” (SOUSA, 2002b, p. 142). Compreendi que somos complexos em nossa humanidade. Que somos capazes de construir *e* de desconstruir, de cuidar *e* descuidar. Enfim, somos capazes, ao mesmo tempo, de ser *e* de não ser.

CAPÍTULO II - DIÁLOGOS

2 INFÂNCIA, SEUS DIREITOS, VIOLÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 INFÂNCIA

A noção histórica de infância que temos na atualidade foi apreendida e registrada a partir de construções feitas por adultos, onde a criança não pode falar de si, ter seu próprio discurso, ou seja, narrar-se na primeira pessoa. Talvez se as vozes destas fossem ouvidas, teríamos os relatos de situações por elas vividas sob uma perspectiva diferente das emoções e sensações *vistas* e descritas pelo adulto, pois:

Sendo este quem organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 16).

Concordo com Junckes (2009) quando ela nos diz que:

Os registros que se possuem delas (as crianças) foram constituídos, muitas vezes, pelos olhares adultocêntricos, porque as próprias crianças não tinham oportunidades para deixar seus registros, para expressar sua forma de sentir e compreender o mundo onde estavam imersas (JUNCKES, 2009, p. 20).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) nos dizem que:

A infância, como representação dos adultos, abrange tanto o sentido de uma infância longa quanto o sentido de uma subdivisão em fases mais específicas e que a infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que os definem (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 28-29).

Então, dentre os diversos autores que tratam da infância, temos Ariés (1981) que, numa perspectiva histórica, através de sua pesquisa baseada nas iconografias leiga e religiosa da Idade Média até a modernidade, observou as representações da infância na Europa Ocidental, especialmente na França. Ele aponta para o fato da construção do sentimento de amor pelas crianças, que foi sufocado ou não existiu durante séculos. Conforme Ariés (1981), a noção de infância surge apenas no século XVII, conjuntamente com as transformações que ocorrem na transição para a sociedade moderna. O autor descreve que a trajetória infantil é marcada pela marginalização e pela discriminação, e que não havia uma separação clara entre o vivido pelas crianças e o que era específico da vivência dos adultos – a criança era vista como um *adulto em miniatura*.

Fazendo contraponto à concepção de Ariés (1981), os estudos de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) apontam para a presença de uma preocupação com as crianças já no período da Idade Média, quando:

[...] teve-se a percepção nítida da especificidade da infância pois a criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais [...] que se manifestam [...] no protagonismo da mãe durante o período de criação, acolhendo a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio (KUHLMANN JR.; FERNANDES 2004, p. 17).

De acordo com os autores, naquela época existia um cuidado por parte dos pais, principalmente no que concernia à saúde das crianças:

[...] há muitas evidências de uma profunda transformação das formas de pensamento, das atitudes em relação à vida e ao corpo, no âmbito da qual se desenvolve o sentimento moderno da infância, associado ao fato de a família nuclear substituir a linhagem e a comunidade (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 17).

Sob o viés histórico, Heywood (2004) nos fala que, no mundo adulto da Idade Média, a criança não passava de uma figura marginal. O autor afirma que a “fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente, pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis” (HEYWOOD, 2004, p. 10). Ele acrescenta que, ao mesmo

tempo em que começaram a ter um tratamento diferenciado daquele próprio de adultos, ao serem consideradas inocentes, especiais e potencialmente livres para se desenvolver, as crianças passaram a ser educadas para não exercer a sua liberdade; houve a expansão do desejo de superioridade do adulto com relação à criança, o que reafirmou a concepção adultocêntrica da sociedade, que até nos dias de hoje se faz presente. Na escola em que realizei a pesquisa, esta concepção foi perceptível nas falas dos adultos, ao dizerem para as crianças frases como: “*eu dei uma chance, vocês não souberam aproveitar, agora chega!*” (Estrela, 03/2010).

Conforme Heywood (2004, p. 12) o “importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo” e que os adultos colocavam, intrinsecamente, a necessidade de que os seus filhos seguissem seus passos, com “ocupação de sua posição na vida, claramente mapeados com antecedência” (HEYWOOD, 2004, p. 30). O autor coloca também que, a partir do movimento dos puritanos, na Inglaterra - que entendia as crianças como oriundas do pecado original e por isso vistas como pequenas víboras -, começou-se a questionar sobre a natureza e o lugar social da criança. Também na França entendiam-se as crianças como fracas e advindas do pecado original. Nos afirma Heywood (2004, p. 36) que, apesar disto, “jansenistas do século XVII, em Port Royal, e outros educadores, afirmavam que as crianças valiam à atenção; que se deveria dedicar a vida à sua instrução [...]”, e que a partir desta percepção diferente a respeito do espaço ocupado pela infância, surge também a noção da necessidade de uma assistência às crianças, o que começa ocorrer de forma gradativa nas suas relações com os adultos; a partir de então começa a se configurar a inserção da criança na escola, ocorrendo uma diferenciação entre a educação no espaço familiar e no escolar.

De acordo com Heywood (2004), partindo-se de Locke e de sua concepção de que a criança era como uma tabula rasa - contrapondo-se, portanto, ao entendimento de que ela nascia portadora do *pecado original* -, mostrou-se a possibilidade de mudanças de atitude com relação à infância, no século XVIII. Para o autor, “a partir da noção lockiana de que a educação pode fazer ‘uma grande diferença para a humanidade’, existe uma lógica na sugestão de que ele considerava a criança como nascida nem boa nem má” (HEYWOOD, 2004, p. 37). O autor afirma que os críticos da obra de Locke diziam que o mesmo não abandonara totalmente as concepções negativas de infância, pois que

“com o descuido, a desatenção e a alegria que lhe são característicos, as crianças precisavam de ajuda: eram pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Ainda em seus escritos, Heywood (2004) aponta que foi Rousseau quem efetivamente contestou a tradição cristã de que a criança era possuidora do pecado original, e que o mesmo afirmava que “a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, em todas as instituições em que estamos submersos” (HEYWOOD, 2004, p. 38). Rousseau em sua obra *Emílio* argumentava que “a natureza desejava que a criança fosse criança, antes de se tornar adulto”, nessa obra, “dirigiu às mães a responsabilidade da educação de seus filhos, pois o aprendizado seria importante tanto para as crianças quanto para as mães”. Na obra *Emílio*, Rousseau afirmava também que era importante que as mães controlassem a afetividade nas relações com os filhos, e que estas não deveriam mimá-los muito, pois isto os *estragaria* (JUNCKES, 2009, p. 27).

Para Heywood (2004), a partir dos séculos XVII e XIX, com o advento da visão romântica de infância, onde a criança possuía saberes, sensibilidade estética e consciência das verdades morais duradoura, surgiu a idéia de que a criança não apenas tinha o que aprender com os adultos, mas também o que ensinar a eles. Mas o autor nos diz que, ao mesmo tempo em que começaram a ter um tratamento diferenciado daquele próprio de adultos, ao serem consideradas inocentes, especiais e potencialmente livres para se desenvolver, as crianças passaram a ser educadas para não exercer a sua liberdade, ou seja, ainda a concepção adultocêntrica da sociedade. Observei que, em sala de aula, esta educação para a *não-liberdade* está arraigada de forma muito profunda em vários aspectos, como a disposição das carteiras em fileiras em salas lotadas, onde as crianças mal podem se mexer, ou na cobrança das tarefas nos cadernos, que devem ser escritas e coloridas conforme modelos padronizados.

Conforme Heywood (2004), com o passar do tempo outros pensadores começaram a fazer distinções entre as fases/períodos de desenvolvimento do ser humano, e que:

Concepção da criança como sendo essencialmente deficiente em relação aos adultos, [...] teve por efeito obstaculizar a pesquisa sobre a criança

como tal. Além disso, permaneceu o sentimento prolongado de que a infância era um fenômeno ‘natural’, que pouco interesse poderia despertar nos pesquisadores (HEYWOOD, 2004, p. 12).

O autor afirma que:

Em 1990, os sociólogos Alan Prout e Allison James apontavam para o surgimento de um novo paradigma para a sociologia da infância [...]. Em 1998, juntamente com Chris Jenks, voltaram ao tema com outro paradigma [...] de que a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos “criança” e “infância” serão compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes [...] e uma categoria relacionada à idade, como a infância, não pode ser investigada sem que se faça referência a outras formas de diferenciação social que a intersectam (HEYWOOD, 2004, p. 12).

Compartilho com Kohan (2004) - que trabalha o tema infância dentro de uma perspectiva filosófica -, quando nos fala que o *ser criança* não é apenas uma questão cronológica, mas uma condição da experiência e que é necessário ampliar os horizontes da temporalidade, pois:

O devir-criança é uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2004, 12).

Lendo Kohan (2004) percebemos que *infância* tem a ver com *re-visitar* alguns lugares, como se fosse a primeira vez, pois ao repetirmos, nasce a possibilidade de fazermos algo diferente. Durante o *re-visitar* de minha trajetória como estudante e da observação em meu campo de pesquisa, das crianças em sala de aula, da sua necessidade de falar e ser ouvidas, abraçadas, enxergadas, buscando um contato visual, um beijo carinhoso, um aperto de mãos, intui a importância de fazermos uma educação diferente daquela que tive em minha infância e adolescência. Uma educação que valorize o sentir, o emocionar e que, como nos diz

Maturana (1997), respeite o outro como legítimo outro nas relações, formando, desta maneira, seres humanos mais confiantes, responsáveis e afetuosos em suas relações.

Voltando a Kohan (2004) vemos que ele nos instiga, ainda, a mudar nossa forma de olhar a infância pensando-a a partir do que ela tem e não do que lhe falta, não mais como ausência, mas como presença; não mais como negação, mas como afirmação; não mais como incapacidade, mas como força; não mais como objeto, e sim como sujeito; não mais uma infância apenas pensada, mas pensante. Ou seja, colocá-la no seu lugar: o lugar dos *inícios afirmativos*. O autor nos fala que vários trabalhos contemporâneos colocam outros lugares e conceitos para a infância, entre eles o de Agamben, que “mostra como a infância é, antes de uma etapa, uma condição da experiência humana e que ela indica uma condição: infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem” (KOHAN, 2004, p. 23), pois que o ser humano é o único animal capaz de aprender a falar na infância; ele é um ser historicamente constituído e a linguagem não nasce com ele – ele não fala desde sempre, mas *aprende* a falar. “Só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura” (KOHAN, 2004, p. 23). Kohan (2004) nos coloca também que, em certo sentido, existem duas infâncias:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos,

arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 24).

Para o autor, nós humanos habitamos os dois espaços, as duas temporalidades, as duas infâncias, pois ambas não se excluem. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem, e não há como idealizar uma e ir contra a outra, pois a distinção entre ambas é ontológica e política, não normativa. O que precisamos considerar é o que pode ser (*poder ser como potência, possibilidade real*) o que é, e não o que deve ser:

[...] (o tempo, a infância, a educação, a política). Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (KOHAN, 2004, p. 25).

Aqueles *educandos-crianças* que observei em sala de aula, que são questionados apenas em relação ao que *querem ser quando crescer*, e que vivem seus anos na escola com a obrigação de um *dever-ser*, são *seres humanos aprendentes* repletos de possibilidades, hoje. É assim aquele menino que chega à sala de aula em cadeira de rodas, necessitando de auxílio para sentar ou sair de sua carteira, mas que superou todo o tempo os seus limites, desafiou a si e às imposições da instituição, e correu feliz e gritando junto com seus colegas, na hora do recreio, fato que o fez ser duramente repreendido pelas professoras.

Identifico-me quando leio em Kohan (2003, p. 251) o conceito de infância como uma “‘figura do começo’, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito”. Entendo, assim, que a infância não é um período da vida do ser humano determinado apenas por uma idade cronológica, mas sim pela possibilidade, pela abertura para o novo, pela capacidade de se estar sempre caminhando e de se estar, nesse caminhar, aprendendo, construindo e re-construindo nossos caminhos e experiências, sem uma linearidade rígida e que nos enclausura em um *dever-ser*.

Nesta mesma linha de pensamento encontrei-me com Maturana (2002), quando ele nos diz que nós, seres humanos, mamíferos que nos distinguimos dos demais seres vivos pela linguagem, mantemos nossa infância durante toda a vida e a esta característica de “uma expansão e conservação da infância na vida adulta” (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 62), exclusiva do humano, denominou *neotênia*. Para o autor:

Somos o presente de uma linhagem que surgiu definida através da conservação da relação materno-infantil de aceitação mútua na confiança e na proximidade corporal [...] e que [...] mantemos a dinâmica relacional amorosa da infância na vida adulta, pois somos animais cooperadores dependentes do amor em todas as idades (MATURANA, 2000, p. 61-3).

Isto abre para nós a possibilidade de pensar em uma nova prática educacional, pautada na *biologia do amor*, onde o toque, a carícia, o cuidado com o outro e a ternura estejam presentes em nossas salas de aula, na nossa prática docente.

2.2 VIOLÊNCIAS, ESTIGMAS E AGRESSIVIDADE

Construir um conceito que abranja a complexidade das violências²⁰ não é algo simples. O fenômeno das violências possui grande amplitude e ambiguidades, e uma delas refere-se ao fato de que a palavra *violência* apresenta-se na forma de um significante, cujos significados são cultural e historicamente tecidos, de acordo com o contexto social ou momento histórico em que são praticados, onde lhes são conferidas diferentes significações. Em seus estudos sobre as violências, Sousa (2002b) nos diz que “a princípio, a violência mais visível parece estar apenas fora de nós mesmos: no sistema, nas estruturas políticas, nos poderes instituídos”. Mas faz-se necessária a “compreensão da violência como um conceito plural, jamais explicado em sua totalidade e, por vezes, fugaz no que se acredita apreender sobre a mesma” (SOUSA, 2002b, p. 34 e 35). Em campo percebi, na concepção e nos dizeres das educadoras, a idéia de que as violências vêm de fora, porque naquela escola “sempre foi assim, os alunos são

²⁰ Utilizo aqui a palavra *violências* no plural, por acreditar que suas significações, de acordo como apresentado em estudos do NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado, UFSC - não podem ser simplificadas, pois são, também, plurais.

violentos e os profissionais apenas agem de forma a manter as coisas sob controle”.

Compartilho com Sousa (2002b) quando ela nos diz que as violências caracterizam-se por todo e qualquer processo que desorganize o sujeito emocionalmente, partindo de situações de submissão e domínio de um em relação ao outro – o outro é tratado como objeto -; e que as violências, em sua radicalidade, são todas e quaisquer situações que sejam ameaçadoras à *organização dos sistemas vivos* – ou seja, situações que não respeitem a vida em todas as suas manifestações.

Em minha busca conceitual dialoguei com alguns autores e pude perceber que mesmo entre tantas complexidades e ambiguidades há pontos em comum: as violências estão atreladas à noção de agressão, física e/ou moral, que podem causar sofrimentos e danos a pessoas ou a grupos de pessoas. Com relação a esta compreensão acerca do conceito de violências, Arendt (1994) nos alerta que:

A própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-los. [...] tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos (ARENDR, 1994, p. 4 -7).

Percebi essa naturalidade das violências na escola quando, em sala de aula e na frente de todos os colegas, gritos e repreensões eram dirigidos aos educandos por parte dos educadores, desqualificando aqueles a quem essas violências eram destinadas. Os educandos reagem com palavrões ou com uma suposta indiferença, dando de ombros ou fingindo não ouvir o que lhes era dito. Nesta postura, está presente um autoritarismo que, como nos diz Maturana, *nega a reflexão* (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 255). Violências que acabam sendo descritas pelos educadores como normais e *necessárias*

para que os educandos não *tomem conta*²¹ e se mantenham em seu devido lugar.

Lendo a obra “Sobre a Violência” de Arendt (1994), percebemos que o tema *violência* a perpassa, como consequência de seu pensar sobre a banalização deste conceito. Segundo a autora, a violência caracteriza-se por sua instrumentalidade, distinguindo-se do poder, do vigor, da força e, mesmo, da autoridade. Em sua reflexão sobre o tema, Arendt (1994, p. 36) nos diz que “nossa terminologia sobre violência não [...] faz distinção [...] entre palavras-chave tais como [...] autoridade e [...] violência - as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes”. Para ela, termos como poder, autoridade e violência são tidos como sinônimos pois na compreensão comum tem a mesma função, isto é, indicar “quem exerce o domínio sobre quem” (ARENDT, 1994, p. 36)²².

Conforme a autora, o abuso conceitual mais freqüente ocorre com o termo “autoridade, que é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDT, 1972, p. 129). A essência da autoridade segundo a autora é o reconhecimento inquestionável, sendo “o desprezo seu maior inimigo e a risada o meio eficiente para destruí-la” (ARENDT, 1994, p. 37); a autoridade é incompatível tanto com a utilização de meio externos de coerção – “quando utiliza-se da força, a autoridade em si mesma fracassou -, tanto com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação” (ARENDT, 1972, p. 129). Em campo, observei isto refletido no medo e na posterior indiferença demonstrada pelos estudantes no momento em que uma educadora chamou-lhes a atenção aos gritos, porque não haviam obedecido as regras colocadas durante uma aula, realizada no

²¹ *Tomar conta* é uma expressão regionalmente utilizada que significa dominar o espaço onde se está ou tomar frente da atividade que está se desenvolvendo.

²² Em Arendt, poder *corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto* (1994, p. 36). Pertence e permanece em um grupo somente na medida que este conserva-se unido. O vigor *designa algo no singular, uma entidade individual* (1994, p. 37), constituindo-se em *propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas* (1994, p. 37). A palavra *força* *deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às “forças da natureza” ou à “força das circunstâncias” (la force des choses), isto é, deveria indicar a energia liberada por movimento físicos ou sociais* (1994, p. 37) e não pode ser confundida com vigor.

pátio da escola. Se buscarmos compreender esta atitude dos educandos em Arendt (1994), veremos que as violências contrapõem-se ao poder: onde ela domina de maneira absoluta, o poder está ausente.

A reflexão da autora sobre as violências fornece-nos um referencial teórico que ajuda-nos a entender o fenômeno na sua complexidade e amplitude; o pensamento de Arendt (1994) nos apresenta um caminho de ação no campo da educação, com vistas a uma intervenção positiva na realidade das violências sociais, colocando a necessidade de se efetivar o discurso e a ação, ao se considerar que uma educação onde os sujeitos não são protagonistas e autônomos em seu agir, é uma educação que reitera e perpetua as violências.

Sousa (2006), ao falar de crianças e adolescentes imersos em situações de violências, nos diz que “[...]embora as feridas físicas possam ser tratadas, os ferimentos infligidos a sua mente em desenvolvimento podem nunca cicatrizar de todo” (SOUSA, 2006, p. 31). Então, voltando ao que descrevi em minha trajetória, pude pensar sobre *minha menina* que ficou marcada pelas experiências vividas e sentidas em seus tempos de escola, por muitas violências por vezes veladas, outras vezes visivelmente impostas, em que os papéis foram construídos de forma hierárquica – onde alguns sabiam e mandavam e outros *aprendiam* e calavam -, e percebi que isso tudo era naturalizado, tanto na escola quanto no grupo social onde vivia. Conforme Rateke citado por Sousa (2006, p.177-178):

A violência, por definição, é um conceito dinâmico, que surge envolto por um emaranhado de apresentações e denominações. [...] A princípio, as violências mais visíveis são associadas àquelas empregadas pelas estruturas políticas ou pelos poderes instituídos, na dor física ou nas marcas deixadas pelo corpo. [...] Por violência entende-se imediatamente uma relação assimétrica (hierárquica) com fins de dominação, exploração e opressão. [...] Privação aos direitos é violência. (RATEKE citado por SOUSA, 2006, p. 178).

Charlot (2002) nos diz que as violências que são produzidas ou reproduzidas pelos equipamentos educacionais são uma violência institucional e simbólica, que se manifesta através da maneira como a instituição educacional e seus agentes se relacionam e tratam as

crianças. A sala de aula, como espaço social - que tem cor, cheiro, jeitos e modos de expressão particulares - que envolve diferentes culturas e subjetividades, lugar por excelência da docência e da aprendizagem, é por vezes o cenário de inúmeras violências nas relações educador-educando e entre as crianças: preconceitos, rótulos, estigmas, humilhações, sujeições, a ausência do cuidado e, conforme Sousa (2002b), castigos dissimulados como regras e práticas excludentes para as pessoas portadoras de necessidades especiais. A autora, ao falar sobre a maneira que a instituição escolar *disciplina* seus educandos nos diz que:

Por muitos séculos a ternura e a afetividade foram desterradas da morada do conhecimento e, na escola, esse desterro se fez presente, de modo especial, por ser um lugar onde adultos ensinam crianças e adolescentes, transformam-nos em adultos adaptados ao meio social. Desde as mais tenras experiências escolares, adentra-se os meninos e as meninas num saber de guerra que exige uma neutralidade sem emoções para que eles, ensinados, adquiram sobre o objeto de conhecimento um domínio absoluto, semelhante ao que os generais exigem quando dominam populações inimigas. Dos quartéis, a escola adotou vários aspectos da cultura tanática e as aperfeiçoou no processo de aprendizagem conforme as especificidades: a disciplina ininterrupta, o controle, as filas, o posicionar-se um atrás do outro, as sirenes, o registro das ocorrências no “livro negro”, o púlpito de onde a autoridade destacava sua superioridade sobre os súditos (SOUSA, 2002b, p. 11).

A pesquisa em campo apontou sobre isto em momentos como a chegada na escola, em que todos tinham que ficar na fila, em silêncio, *comportados*, para só então entrar na sala; no tom ríspido das palavras ao se chamar atenção dos estudantes; na privação da hora do recreio para quem não fizesse as tarefas; na obrigatoriedade de os educandos terem, muitas vezes, que comer a merenda fria, porque precisavam esperar todos os colegas terminar de copiar a matéria do quadro – a comida, que chegava quentinha e cheirosa, esfriava em cima da mesa do professor. Qualquer um que fuja do controle imposto pelo sistema está *fora dos padrões*, o que justifica, por vezes, a utilização do

autoritarismo e da força como forma de coerção, em lugar do que Arendt nos descreve como autoridade.

Sousa (2006, p. 25-26), quando fala sobre as diversas violências que submetem as crianças, afirma que:

Constituídos pelas desconfianças com relação ao outro e cimentados pelas certezas aprendidas, não cuidamos de criar espaços para a inclusão das crianças em nosso viver como adultos e, em consequência disto, normalizamos algumas práticas que definimos como adequadas para elas, tais como a obediência incondicional aos nossos mandatos. Há uma pluralidade de práticas que evidenciam como os adultos desistem das crianças, [...] e as abandonam a um devir que não lhes cabe ou que lhes chega quando a infância já foi suplantada. (SOUSA, 2006, p. 25-26)

As práticas adultocráticas, direcionadas às crianças e aos adolescentes e centradas apenas nos interesses dos adultos e que moldam as crianças de maneira autoritária, através da tortura psicológica; as segregações raciais e o abandono das crianças oriundas de famílias empobrecidas; a legitimização, através de discursos médico-patológicos, do abandono de crianças aos lixões sociais; o abandono de portadores de necessidades especiais; as indiferenças dissimuladas por “argumentos da indignação inútil por parte de muitos intelectuais, parlamentares e outros extratos desta sociedade” (SOUSA, 2006, p. 26-28), os maus tratos, o abuso sexual e o abandono afetivo de filhos e filhas, são situações de violências a que são submetidas as crianças.

Ao refletir sobre este tema, compartilho com a autora quando, ao narrar sua trajetória junto a crianças em situações de violências, nos fala que “nos seus primeiros anos, por exemplo, a criança não possui as referências para distinguir se o abuso é uma agressão à sua corporeidade ou faz parte dos conteúdos constitutivos da relação com o adulto que lhe abusa” (SOUSA, 2006, p. 31-32). Por este motivo, a criança acaba calando suas dúvidas e dores, e mesmo “quando consegue identificar a agressão, nem sempre ela consegue compartilhar esta experiência com outro adulto e silencia a sua dor, muitas vezes sentindo-se culpada, outras vezes amedrontada” (SOUSA, 2006, p. 31-32).

Sousa (2006) reitera que:

Nos subsolos [...] da [...] sociedade, onde se escondem as violências contra as crianças, os abandonos de suas dores sucumbem às justificativas eloquentes, na maioria das vezes dissimuladas, que tentam arquitetar as contra-faces que abrandem as evidências da incapacidade institucional de proteger e cuidar das crianças (SOUSA, 2006, p. 28).

Corroborando com esta concepção, nos diz Rateke (2006, p. 178) que “em muitos casos, violência é também tudo aquilo que impede a satisfação de necessidades fundamentais como: alimentação, moradia, vestimenta e dignidade”.

Particularmente nas escolas, várias violências são perceptíveis, entre elas a criação de estereótipos que classificam e estigmatizam²³ as crianças que não conseguem se adaptar às “grades curriculares que aprisionam sua infância” (SOUSA, 2006, p. 27). Senti isto durante a pesquisa ao ouvir falas de educadoras sobre irmãos que são *um problema*, que já repetiram de ano várias vezes e ainda assim não conseguem *acompanhar a turma*, não fazem as tarefas, não prestam atenção, não se comportam e nem se interessam pelas atividades realizadas em sala. Observei que estes meninos, quando oportunizados a realizar atividades em que havia mais liberdade de expressão – como no dia em que confeccionaram bandeirinhas para a festa de São João – demonstravam iniciativa e concluíam suas tarefas de forma tranquila e organizada. Desta maneira, pode-se perceber que os currículos são assimétricos aos contextos vividos pelos educandos, e que há:

A separação, a parcelarização, das matérias de ensino [...] e entre a matéria ensinada e o tempo de aprender [...] surge a avaliação enquanto controle das ações e das categorizações que permitem definir os estudantes como inteligentes, preguiçosos, etc. (KASSICK, 2000, p. 90).

Freire (1977), referindo-se a esta forma de relação educador-educando, nos fala que prevalece, ainda, a educação de concepção *bancária*, onde os educadores são narradores que monologam e os alunos são ouvintes que se transformam em *depósitos* de informações,

²³ Sobre *estigma*, ver Goffmann, 1982.

muitas vezes desconectadas de sua realidade, que reprimem a criatividade, o pensamento crítico, o poder de argumentação e a possibilidade de transformação desta realidade. Nesta perspectiva, o educador é quem detém o saber e o repassa com autoritarismo, determinando os conteúdos programáticos - que também lhes são impostos - enquanto os educandos – que são *os que não sabem* -, escutam e *aprendem* docilmente, sem perspectiva de exercer sua liberdade e de fazer parte da construção do processo educativo em que está inserido.

Mas é fundamental compreendermos que o educador também é, por vezes, submetido às imposições das instâncias hierárquicas superiores a ele, por isso torna-se executor de atividades que já vem pensadas. Um exemplo é o conteúdo a ser ministrado aos educandos, que já vem determinado e deve ser cumprido até o final do ano; também cobra-se que a avaliação seja feita de maneira formativa²⁴, de forma a auxiliar o aluno a aprender, mas se exige que sejam feitas as tradicionais *provas*, a fim de se preparar os educandos para as futuras avaliações a que eles e a escola serão submetidos, o que “estigmatiza a ignorância de alguns, celebra a excelência de outros” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Isto tudo dificulta o exercício da autonomia do educador no criar e no agir em sala de aula, considerando-se que “ensina-se ao professor a manipular os alunos, a fim de obter aprendizagem, sem deixar-se arrastar pela singularidade de suas vivências” (RESTREPO, 2001, p. 27).

A sociedade, que inclui a escola como instituição social, é criadora e reprodutora de violências, recusa as diversidades e estabelece maneiras de categorizar as pessoas, criando modelos a serem seguidos. O indivíduo estigmatizado é classificado como deficiente, preguiçoso, malandro, incapaz, feio, bom ou mau aluno, mendigo, menor... Ou seja, os sujeitos tem sua identidade deteriorada por uma ação social que os *etiqueta* e define seus lugares. Goffmann (1982, p. 11) explica que “a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria.”

Conforme o autor, a sociedade também estabelece as categorias com os atributos a que as pessoas *precisam* pertencer – um modelo social, que pode corresponder ou não à realidade da pessoa -,

²⁴ Sobre avaliação formativa, ver Perrenoud, 1999.

determinando assim um padrão externo ao sujeito, que permite a sua *identificação social*. Desta forma, alguém que aparenta pertencer a uma categoria com atributos diferentes ou incomuns, não é bem aceito pelo grupo social quando este não consegue lidar com o diferente. Em situações extremas são vistos como perigosos ou maus, destituídos de potencialidades e de capacidade de ação dentro do grupo social a que pertencem.

Goffmann (1982) nos diz que existem três tipos de estigmas: por deformidades físicas; por moralidades e por linhagem de raça, nação e religião. Para Goffmann, o estigma acaba por “estabelecer uma relação de impessoalidade com o outro, pois o estigmatizado não surge como uma individualidade empírica, mas como representação circunstancial de certas características típicas da classe do estigma” (GOFFMANN, 1982, p. 29), que em situações extremas é nomeado como defeito ou desvantagem em relação ao outro, diminuindo as oportunidades, desvalorizando seus esforços e proporcionando a deterioração de sua auto-imagem. Observei que, em sala de aula, havia os estigmatizados: *o cadeirante, a teimosa e inquieta, os alunos-problema, repetentes e violentos*. São violências praticadas por professores e por educandos e que acabam sendo *naturalizadas* no dia-a-dia da escola.

Percebi também, em minha pesquisa de campo, que um conceito que se confunde com o das violências é o de *agressividade*, por ser este – assim como o de violências - multidimensional e plural e que se define em um contexto interativo e de relações que envolvem indivíduos, instituições, e o meio sociocultural. Quando chega à escola, a criança traz consigo experiências de vida, repletas de inúmeras as situações e emocionares que geram comportamentos muitas vezes mal interpretados por aqueles que as rodeiam. As crianças podem mostrar-se, no ambiente da escola, agitadas ou extremamente tranquilas, ou ainda, em equilíbrio entre os dois extremos, adequando-se aos *padrões* de comportamento estabelecidos pela instituição escolar.

Não raramente, no ambiente escolar, a agressividade infantil é vista apenas como algo negativo, gerando nos educadores uma sensação de incômodo causado pelos educandos considerados agressivos e vistos como *crianças difíceis*. Em sala, muitas vezes observei as chamadas de atenção às crianças que defendiam as suas opiniões ou que, após levar uma *bronca* da professora, negavam-se a copiar o que estava sendo passado no quadro ou a participar da aula. “A criança difícil é a que se

opõe aos esforços dos educadores para moldá-la como cera mole, conforme as próprias concepções.” (BERGE, 1968, p. 106).

Mas é importante desmistificar o papel negativo da agressividade no ambiente escolar, pois que, em determinados momentos, a atitude agressiva por parte da criança pode mostrar a sua insatisfação perante alguma coisa, representar um protesto, uma discordância. Ser agressivo é muitas vezes não aceitar aquilo que lhe está sendo imposto e reagir às situações as quais está submetido. Torna-se essencial perceber a agressividade infantil de forma positiva, pois embora esta conduta possa ter aspectos destrutivos - quando prejudicam as relações humanas -, ela tem também um papel adaptativo, permitindo à criança sua auto-afirmação e desenvolvimento. Winnicott (1993) nos diz da importância da agressividade, tanto para o estabelecimento da vida relacional humana quanto para o desenvolvimento da personalidade, referindo-se que já na vida intra-uterina o bebê chuta o ventre de sua mãe, e quando recém nascido, seus movimentos de braços e pernas são, de certo modo, percussores da agressividade associado à capacidade humana de afirmação.

Então, a existência de agressividade não implica necessariamente em violências. Observei que em alguns momentos as crianças agredem-se verbalmente e fisicamente, e em contrapartida são também repreendidas de forma agressiva pelos adultos. Tenta-se trabalhar a agressividade das e entre as crianças empregando-se a violência. Todas e quaisquer formas de violências “são destrutivas, e na infância ‘adulteram’ o viver, criam auto-imagens distorcidas e desconfiguram a auto- estima”. Entendo que é importante “ensinar a resiliência”²⁵ por meio de constantes experiências de empatia – disposição afetiva para se colocar no lugar do outro”²⁶ (NUVIC, 2009) . E foi em campo que percebi a importância da problematização a respeito da atuação e da significação dada pelos educadores que trabalham junto a estas crianças em situações de violências, pois a dimensão pedagógica do fazer destes profissionais relaciona-se com as outras esferas da vida de seus

²⁵ Comungo aqui com o conceito de resiliência lido em Galieta (s/d) quando nos diz que, *no que concerne ao humano [...] a resiliência significa a superação [...] diante de uma dificuldade considerada como um risco, e a possibilidade de construção de novos caminhos de vida e de um processo de subjetivação a partir do enfrentamento de situações estressantes e/ou traumáticas.*

²⁶ Citação retirada de uma lâmina intitulada *Violências e escola: o que há em comum?* apresentada no Núcleo Vida e Cuidado, em 2009.

educandos. Comungo com Sousa (2002b) quando ela nos diz que, em nossa prática como pesquisadores, faz-se interessante:

Compartilhar com educadores e educadoras que trabalham com a Educação Infantil e com as séries iniciais do Ensino Fundamental, a importância de conservar, na convivência com as crianças, a relação materno-infantil. Para Maturana (2004), esta relação é imprescindível entre um adulto e uma criança, e se realiza através da confiança mútua que constrói o vínculo entre ambos. A criança, para conservar a dimensão materno-infantil precisa encontrar espaço de aceitação e respeito na existência do adulto, através da qualificação de seu SER e da educação de seu FAZER. A essa conduta relacional Maturana chama de AMOR, o fundamento social básico para uma convivência guiada pela ternura e pelo cuidado. (SOUSA, 2002b, p.23)

2.3. CUIDAR: UMA DISPOSIÇÃO EM CENA

Em minhas observações durante a pesquisa, senti presentes o respeito à garantia de direitos básicos da criança, como o encaminhamento à assistência médica e odontológica, a alimentação – a merenda escolar, que para muitos educandos é a única refeição do dia – ou o fornecimento do uniforme e do agasalho para os dias de frio, já que em nossa região o inverno é muito rigoroso, o que dificulta e por vezes até impede o comparecimento às aulas daqueles que não possuem condições de comprá-los. Mas entendo que para além de assistir, é necessário o cuidado como uma disposição pessoal, afetiva:

Para antecipar-se ao bem estar do outro em convivência e que se faz urgente não apenas assistirmos o outro em suas necessidades, mesmo as mais elementares, mas também agir com gentileza e cuidado, pois que a história está repleta de ilustrações denominadas práticas de caridade (SOUSA; MORAES; MAY, 2009, p. 1).

Percebi, em campo, que este cuidado tão fundamental à tessitura de relacionamentos onde existam, como mostra Maturana “uma convivência mutuamente acolhedora” (MATURANA; VERDEN-

ZÖLLER, 2004, p.24) se faz ausente quando os educadores, em sala de aula, conservam em suas práticas educativas a relação de mando e de obediência, punindo com privações – do recreio, da aula de educação física – ou com palavras ásperas dirigidas diante dos colegas de classe, àqueles que não se comportaram conforme o esperado ou não fizeram as tarefas de casa, sem dar chances a estes de qualquer explicação ou defesa.

Entendi que a sala de aula, como espaço de convivência, precisa ser repensada na sua *configuração do emocionar*, pois apenas vivendose a conduta relacional do amor e do respeito ao outro como legítimo outro, tornaremos possível o que nos diz Maturana (2004):

[...] uma nova cultura [...] surgirá [...] por meio de uma dinâmica sistêmica, na qual a rede de conversações em que a comunidade em processo de mudança cultural vive, modifica-se, guiada e demarcada precisamente pela nova configuração do emocionar, que começa a se conservar na aprendizagem das crianças. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 14)

Colocar nas práticas educativas o princípio de cuidado do adulto/educador com a criança/educando, presente na relação materno-infantil - que conforme Maturana (2004, p. 15) é “um fenômeno biológico humano que envolve a mãe não como mulher, mas como um adulto numa relação de cuidado” -, nos dará a oportunidade de transformar o modo de emocionar já no presente. Isto proporcionaria às crianças viver e aprender “a viver a rede de conversações que constitui o novo modo de convivência” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.15). E esse novo emocionar constituirá uma “dinâmica relacional sistêmica que se conservará por meio das circunstâncias específicas do modo de viver desta comunidade” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER 2004, p.15 - 16). Acredito que o autor, através destas colocações, nos oferece a perspectiva de, ao colocarmos o *cuidado* em nosso *conviver* com as crianças - no espaço da escola ou em nosso lar-, termos como modo de conduta natural o emocionar do cuidado, do respeito e da aceitação amorosa do outro como *legítimo outro*.

Compartilho com Dorneles (2006), quando ela nos diz que o:

Cuidado se manifesta como atitude de ocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo, consigo e com o Outro, e se materializa como Instituição Humana. Desta forma, [...] podemos pensar as Instituições Humanas como sendo o espaço sagrado da Cura [...] como sendo o lugar do Cuidado ético e solidário, na perspectiva da compaixão, daquele que sente, acolhe e ampara a dor do Outro [...] (DORNELES, 2006, p. 12).

Enfim, meu cuidado para com o outro acontecerá na medida em que eu não consiga mais ser indiferente às suas alegrias, às suas dores, convertendo-o em *extensão do meu próprio ser*²⁷.

2.4 INDICADORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO E A INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIAS NO BRASIL

Sentindo a necessidade de me apropriar de alguns dados que me situassem a respeito da infância em contextos de violências no Brasil, busquei junto ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), informações de que o país possui uma população de cerca de cento e noventa milhões de habitantes. Destes, quase sessenta milhões têm menos de dezoito anos de idade, ou seja, pessoas que possuem direitos, deveres e necessitam de condições peculiares para se desenvolver de forma plena. Contudo, as crianças são especialmente vulneráveis às violações de seus direitos, à pobreza e ao abandono no País. Embora os sistemas de notificação e informação sobre violências contra a criança sejam fracos, segundo a UNICEF (2009), os dados existentes sugerem que noventa e seis por cento dos casos de violências físicas e sessenta e quatro por cento dos casos de abuso sexual contra crianças de até seis anos sejam cometidos por familiares. No caso dos adolescentes, as violências tem lugar fora de casa. Nas duas últimas décadas, o número de homicídios de adolescentes (entre quinze e dezenove anos) aumentou quatro vezes. Tais homicídios afetam desproporcionalmente os meninos negros das famílias empobrecidas das áreas urbanas. Há novecentos e cinquenta e seis municípios com casos de exploração sexual reportada.

²⁷ (SOUZA, anotações em sala de aula, disciplina Contribuições de Humberto Maturana para a Educação Infantil, 2007).

De acordo com os indicadores sociais fornecidos pelo Censo do ano de 2000 que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Reúnem informações sobre as condições socioeconômicas das crianças, adolescentes e jovens no Brasil, a partir dos resultados obtidos, principalmente, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997, e de dados oriundos do Ministério da Saúde, e abrangem as características da escolarização [...] desse grupo populacional. (IBGE, 2000)

No ano de 1997 a taxa de escolarização das pessoas de quatro a dezessete anos de idade era, em nível nacional, de 36,4% de crianças com quatro anos de idade, 66,6 % das crianças entre cinco e seis anos de idade, 93,0 % de crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos de idade e 73,3% dos adolescentes entre quinze a dezessete anos de idade. Estes dados, quando referentes especificamente aos Estados da Região Sul do país – Santa Catarina²⁸, Rio Grande do Sul e Paraná – mostram que a taxa de escolarização da região, em 1997, era de 26,9 % das crianças com quatro anos de idade, 60,2 % das crianças entre cinco e seis anos de idade, 94,9 % crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos de idade e 70,4 % dos adolescentes entre quinze e dezessete anos de idade.

Conforme o UNICEF (2009), dos três milhões de crianças que completam um ano de idade, trezentos e setenta mil não possuem registro de nascimento e, portanto, tem negado seu direito a uma identidade. O País possui onze milhões de crianças menores de três

²⁸ Indicadores sociais do Estado de Santa Catarina mostram que há na Educ. infantil: 250.742 matrículas (79,3% na rede pública). Ensino fundamental: 942.382 matrículas (92,1% na rede pública). Ensino médio: 279.863 matrículas (85,8% na rede pública) - todos em 2005. Analfabetismo: 4,8% (2004); analfabetismo funcional: 16,3% (2004). Dados do Censo Escolar do ano de 2009, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, informam que o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, nas escolas Estaduais do município de Lages, é de 13.54. Já a Secretaria da Educação do Município de Lages/SC declara em seu site que tem investido na educação infantil para atender, neste ano de 2010, aproximadamente 6.461 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e que atende cerca de 8.800 alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 32 escolas da zona urbana e 40 da zona rural. [...] Atualmente possui 73 Centros de Educação Infantil Municipal espalhados por todos os bairros da cidade mais 06 turmas em espaços cedidos por unidades escolares.

anos, e destas, mais de oitenta por cento não frequentam creches. Calcula-se que aproximadamente uma em cada quatro crianças, com idade entre quatro a seis anos, estão fora da escola, e que sessenta e quatro por cento das crianças pobres não vão à escola durante a primeira infância. Com relação à escolarização, o Brasil possui:

[...] 660 mil crianças dos sete aos quatorze anos de idade fora da escola, das quais 450 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%. O Brasil tem 21 milhões de adolescentes com idade entre 12 e 17 anos. De cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, apenas 59 terminam a 8ª série e apenas 40, o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, incluindo violência e gravidez na adolescência. Em 2003, 340 mil adolescentes (12-17 anos) tornaram-se mães (UNICEF, 2009, p.22).

Sobre as violências a que são submetidos crianças e adolescentes, dados fornecidos pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (2009) do governo federal, informam que as denúncias de violências assistem a uma curva de crescimento acentuada e que, até maio deste ano, o número de ligações anônimas apontando todos os tipos de violências contra menores (maus-tratos, abuso sexual, negligência) foi de treze mil, novecentos e quarenta e cinco – superior ao total de 2006, de treze mil, oitocentos e trinta. No ano passado, foram anotadas trinta e duas mil, quinhentos e oitenta e oito ligações. Constatase, também que as meninas são as que mais sofrem com as violências. Das cento e sessenta e cinco mil, trezentas e quarenta e seis vítimas contabilizadas pelo Disque Denúncia, sessenta e dois por cento são do sexo feminino e trinta e oito por cento, do sexo masculino.

Já no site do Ministério Público de Santa Catarina, encontram-se dados referentes apenas aos anos de 2001 e 2002, sobre o número de atendimentos de *ameaças ou violações de direitos* da criança e do adolescente e da *origem das denúncias recebidas* pelos Conselhos Tutelares do Estado, conforme o gráfico 1 abaixo:

Nº de ameaças ou violações de direitos atendidos

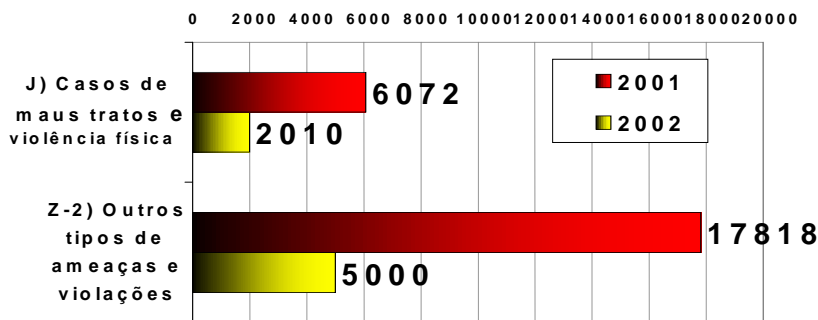


GRÁFICO 1 – Número de ameaças ou violações de direitos atendidos

Fonte: Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ). Data: 31/10/2005

De acordo com os dados do gráfico acima, há uma diminuição significativa dos casos de violências atendidos entre os anos de 2001 e 2002. No gráfico 2 nota-se que a grande maioria das denúncias é feita de forma anônima, mostrando os denunciante preferem a invisibilidade, ou seja, optam por não se envolver pessoalmente no problema. Ao fazermos uma comparação entre a quantidade de denúncias e a de atendimentos efetivados pelo Ministério Público, percebemos que o número de atendimentos às ameaças e violações é menor do que a quantidade de denúncias recebidas pelo Conselho Tutelar em todo o país.

Origem das denúncias recebidas pelo Conselho Tutelar

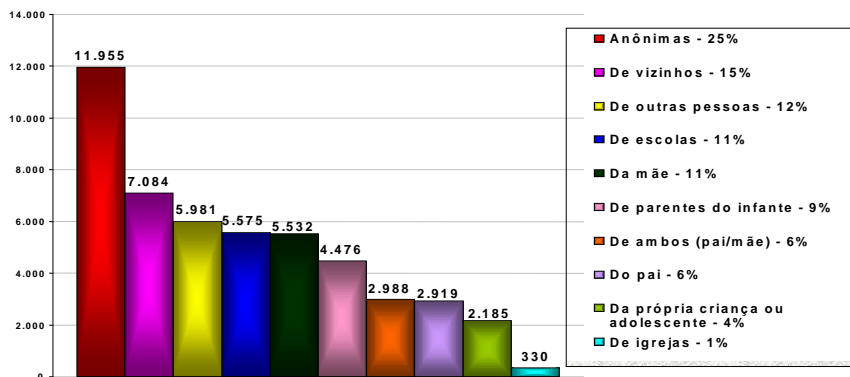


GRÁFICO 2 - Origem das denúncias recebidas pelo conselho tutelar.

Fonte: Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ): (48) 3229.9155. Data: 31/10/2005

Busquei também junto ao Conselho Tutelar de Lages²⁹, dados relacionados às violências contra crianças e adolescentes - faixa etária de 0 a 17 anos de idade -, no período de 01/01/2009 a 05/07/2010. O perfil das violações nas categorias de *Direitos do Direito Fundamental: Liberdade, Respeito e Dignidade*, totalizou em trezentos e quinze atendimentos, sendo cento e vinte e sete contra o sexo masculino (40,32%) e cento e oitenta e oito contra o sexo feminino (59,68%).

Percebemos, de acordo com os percentuais apresentados, que as meninas são as mais vulneráveis, principalmente na categoria *violência sexual*, conforme me informou a atendente do Conselho Tutelar. Vemos o número de atendimentos relacionados a cada categoria no QUADRO 1 abaixo:

²⁹ Dados fornecidos através do SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

QUADRO 1 - Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Liberdade, Respeito e Dignidade:

Aprisionamento	02 atendimentos
Violência física	71 atendimentos
Violência psicológica	69 atendimentos
Violência sexual	63 atendimentos
Discriminação	19 atendimentos
Práticas institucionais irregulares	19 atendimentos
Atos atentatórios ao exercício da cidadania	72 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Nas categorias de *Direitos do Direito Fundamental: Convivência Familiar e Comunitária*, percebemos que o número de denúncias foi bastante expressivo, chegando a um total de mil e seiscentas e cinquenta violações, sendo que oitocentas e três são contra o sexo masculino (48,67%) e, novamente, a maioria delas são contra o sexo feminino: oitocentas e quarenta e sete (51,33%). Vemos as categorias e números de atendimento no QUADRO 2 abaixo:

QUADRO 2 - Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Convivência Familiar e Comunitária:

Ausência de convívio familiar	439 atendimentos
Ausência de condições materiais para convívio familiar	404 atendimentos
Inadequação do convívio familiar	792 atendimentos
Ausência de infra-estrutura	05 atendimentos
Atos atentatórios ao exercício da cidadania	10 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Já nas categorias de *Direitos do Direito Fundamental: Educação, Cultura, Esporte e Lazer*, o total das violações foi de dois mil, cento e noventa e cinco casos, sendo mil e trezentos e vinte e nove foram contra o sexo masculino (60,55%) e oitocentas e sessenta e seis contra o sexo feminino (39,45%). Os dados nos mostram a grande proporção de violações feitas pelo Estado, instituição esta que deveria, por lei, garantir estes direitos fundamentais à infância e à adolescência. As categorias e o número de atendimentos conforme no QUADRO 3 são:

QUADRO 3 - Violações nas categorias Direitos do Direito Fundamental: Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

Impedimento de acesso ao Ensino Fundamental	494 atendimentos.
Impedimento da permanência no Sistema Escolar	35 atendimentos
Ausência ou impedimento de acesso à creche ou pré-escola	711 atendimentos
Ausência de condições educacionais adequadas	901 atendimentos
Ausência/impedimento de uso de equipamento de cultura, esporte e lazer	03 atendimentos
Atos atentatórios ao exercício da cidadania	26 atendimentos
Impedimento de acesso ao ensino médio	25 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Quanto às categorias de *Direitos do Direito Fundamental: Vida e Saúde*, as violações totalizaram cento e quatorze, sendo sessenta e seis foram contra o sexo masculino (57,89%) e quarenta e oito contra o sexo feminino (42,11%). Aqui também percebemos o fato de o Estado não efetivar as garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes e que, da mesma maneira que no apresentado no quadro anterior, os meninos são os mais prejudicados com relação a estas categorias de direitos. As categorias e atendimentos QUADRO 4 foram:

QUADRO 4 - Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental: Vida e Saúde:

Não atendimento médico	64 atendimentos
Atendimento médico deficiente	25 atendimentos
Prejuízo pela ação ou omissão de agentes externos	08 atendimentos
Irregularidades na garantia de alimentação	13 atendimentos
Atos atentatórios à vida	04 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Já nos quadros abaixo, coloco os números de violações de Direitos do Direito Fundamental, com relação aos *agentes violadores*. Na categoria *Vida e Saúde*, totalizaram cento e quatorze casos, como consta no QUADRO 5 abaixo:

QUADRO 5 - Violações nas categorias de Direitos do Direito Fundamental, com relação aos *agentes violadores*.

Por parte da família	10 atendimentos
Por parte do Estado	101 atendimentos
Por parte da sociedade	02 atendimentos
Por agente não identificado	01 atendimento
Por parte da própria criança/adolescente	Nenhum atendimento

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Na categoria *Liberdade, Respeito e Dignidade*, o número de violações totalizou em trezentas e quinze, conforme QUADRO 6 abaixo:

QUADRO 6 - Violações na categoria Liberdade, Respeito e Dignidade:

Por parte da família	175 atendimentos
Por parte do Estado	69 atendimentos
Por parte da sociedade	67 atendimentos
Não identificado	01 atendimento
Por parte da própria criança/adolescente	03 atendimentos

Fonte: Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Já na categoria *Convivência Familiar e Comunitária*, o número total das violações registradas é de mil e seiscentas e cinquenta violações, de acordo com o QUADRO 7 abaixo:

QUADRO 7 - Violações na categoria Convivência Familiar e Comunitária:

Por parte da família	1247 atendimentos
Pelo Estado	316 atendimentos
Pela sociedade	69 atendimentos
Por agente não identificado	14 atendimentos
Pela própria criança/adolescente	04 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

Quanto à categoria *Educação, Cultura, Esporte e Lazer*, as violações totalizaram em duas mil, cento e noventa e cinco, conforme o QUADRO 8 a seguir:

QUADRO 8 - Violações na categoria Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

Por parte da família	339 atendimentos
Por parte do Estado	1816 atendimentos
Por parte da sociedade	21 atendimentos
Por parte de agente não identificado	09 atendimentos
Por parte da própria criança ou adolescente	10 atendimentos

Fonte: SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.

2.5 INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, a inserção da criança no mundo dos Direitos Humanos ocorreu a partir da aprovação do Artigo 227 da Constituição de 1988 e da promulgação, no ano de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de então, a Doutrina de Proteção Integral às crianças e aos adolescentes, tornou-os prioridade nacional. Grande conquista na área social, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura à criança e ao adolescente a prioridade de atendimento nos serviços públicos e no recebimento de socorro e proteção, a primazia na formulação e na execução de políticas públicas sociais e o privilégio na destinação de recursos públicos para garantir a aplicação de seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente trata sobre o dever de toda a sociedade no que tange o velar pela dignidade da criança e do adolescente, e sobre o fato que toda a criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família (em casos excepcionais, por família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, num ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes). Em campo, em diálogos com educadoras, ouvi por diversas vezes sua preocupação com alguns dos educandos, principalmente aqueles que pertencem a famílias em que o consumo e o tráfico de drogas são uma constante. Onde os pais seguidamente são presos e as crianças e os adolescentes ficam a mercê de *maus exemplos* e até de abandono, sendo que algumas famílias não se interessam pelo seu desenvolvimento sócio - afetivo e educacional. Consta no Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo - SINASE (2006) que:

O ECA expressa direitos da população infanto-juvenil brasileira, pois afirma o valor intrínseco da

criança e do adolescente como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado (SINASE, 2006, p. 15).

Ou seja, a partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a infância - independentemente de sexo, etnia e classe social -, passa da categoria de *objeto* para a de *sujeito de direitos*; a proteção integral não é mais responsabilidade somente do governo; tornou-se responsabilidade também da sociedade civil organizada e das Organizações Não Governamentais (ONGs). O Estatuto é um instrumento fundamentalmente importante no combate às violações dos direitos da infância e da adolescência, e dentre os seus artigos que tratam dos deveres da sociedade para com estes, destaco os seguintes:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990, p. 03).

Na escola campo, ao perguntar à professora regente sobre a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano escolar, obtive a resposta de que o Projeto Político Pedagógico contempla o seu estudo, mas que ela estava apenas iniciando a sua leitura e ainda não tinha encontrado nada a respeito de violências *na parte que havia lido* (Estrela, 02/2010).

Já na área de Direitos Humanos, temos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), em seu Anexo I, que discorre sobre as Propostas de ações Governamentais, na Proposta Geral de número 13, preconiza a necessidade de se *apoiar programas e ações que tenham como objetivo prevenir a violência contra grupos vulneráveis e em situação de risco*. O PENDH:

Resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas. [...] a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (SEDH, 2007, p. 11, 12, 13).

Na escola, ouvi relatos em relação à preocupação de professoras e da gestora em garantir a frequência das crianças às aulas, principalmente no caso de educandos que por vezes não comparecem, por dias seguidos, porque precisam ficar em casa *cuidando dos irmãos* ou, simplesmente porque os pais, por estarem envolvidos com o consumo de substâncias psicoativas, negligenciam os filhos e a importância de que eles estejam na escola. Acompanhei – e no terceiro capítulo deste texto discorro com mais detalhes a este respeito - um caso em que a gestora foi ao Juizado da Infância e da Adolescência para levar uma *carta*, comunicando sobre o não comparecimento, por vários dias, de uma menina às aulas. De acordo com a gestora, não era a primeira vez que

isto acontecia, e são muitos educandos, em muitas escolas, que convivem com este tipo de situação.

Com relação às violências sexuais, visando articular esforços entre o Estado e a sociedade civil, aprovou-se também, em 2002, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, que:

É um instrumento de garantia e defesa de direitos de crianças e adolescentes que pretende criar, fortalecer e implementar um conjunto articulado de ações e metas fundamentais para assegurar a proteção integral à criança e ao adolescente em situação ou risco de violência sexual. As condições objetivas para efetivação deste Plano Nacional fundamentam-se na exigibilidade do dever da família, da comunidade, da sociedade civil em geral e do Poder Público (Constituição Federal do Brasil – Artigo 227 §4º e a Lei nº 8.069/90), sustentado por um conjunto articulado de forças e atores governamentais, não governamentais e organismos internacionais que, mediante manifesta vontade política, operacionaliza o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil, por meio de metodologias e estratégias adequadas, construídas sobre bases de consenso entre as partes (PLANO NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INFANTO-JUVENIL, 2002).

Um dos princípios estratégicos do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil:

Tem como referência fundamental o Estatuto da Criança e do Adolescente e reafirma os princípios da proteção integral, da condição de sujeitos de direitos, da prioridade absoluta, da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, da participação/solidariedade, da mobilização/articulação, da gestão paritária, da descentralização, da regionalização, da sustentabilidade e da responsabilização (CONANDA/DCA/SEDH/MJ, 2002).

Em campo, quando questionadas em relação às violências sexuais sofridas pelas crianças, as educadoras responderam que não se lembravam de casos relatados na escola ou nas famílias dos educandos, mas que, se alguma educadora ou funcionário da escola percebesse qualquer indicativo físico de abuso com relação aos educandos, tentava descobrir o que estava acontecendo, para então tomar as medidas necessárias. Notei nestas palavras a *invisibilidade* das violências vividas pelas crianças fora da escola.

Considerando os preceitos que emergem do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre eles os artigos 18, que determina ser dever de toda a sociedade zelar pela dignidade da criança e do adolescente, “pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (ECA, 1991), e o artigo 13, que imprime a obrigatoriedade de comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente, foi implantado, no estado de Santa Catarina, em outubro de 2004, o Programa APOMT - Aviso Por Maus-Tratos contra Criança ou Adolescente. O APOMT é um sistema estadual unificado de aviso de maus tratos, iniciativa que teve seus primeiros passos em 2001, quando o Ministério Público e a Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares iniciaram uma pesquisa, que foi concluída em meados de 2002, que apontou “a necessidade premente de ações tanto no campo preventivo como protetivo, além obviamente no repressivo” (Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, 2006, p. 19). Em uma de minhas entrevistas, perguntei à regente de classe se o programa APOMT era procurado pela escola, e ela respondeu-me que eles sabiam de sua existência, mas não o utilizavam.

Em agosto de 2003, o tema *maus tratos* foi incluído no Plano Geral de Atuação do Ministério Público e desenvolveu-se um projeto para a criação de um Sistema Unificado de Aviso Compulsório de Maus-Tratos Praticados Contra Criança ou Adolescente e também a articulação dos órgãos públicos e de instituições privadas no processo de notificação dos maus-tratos. No primeiro semestre de 2004, o assunto foi alvo de debates promovidos pelo Centro de Apoio com todos os envolvidos, durante reuniões regionais, onde se manifestou a necessidade de ações destinadas à temática. Então, no Plano Geral de Atuação de 2004/2005, houve a inserção do enfrentamento da questão, agora em forma de programa, que foi exaustivamente debatido e partilhado, na sua criação, com todos os parceiros e que, entre as ações previstas, propõe-se a criar um banco de dados inédito. Este programa

tem sua base de dados alimentada *on line*, mensalmente, pelos Promotores de Justiça da Infância e Juventude e Promotores de Justiça Criminais, tendo como fonte as informações prestadas pelos demais parceiros. Segundo o Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, (2006):

O registro contínuo, padronizado e adequado das informações possibilitará estudos e elaboração de estratégias de intervenção voltadas para a realidade, contribuindo para o oferecimento de ações efetivas de prevenção e combate, além do atendimento holístico da criança, do adolescente e de sua família, sendo que o objetivo do Programa APOMT é o de implantar em todo o Estado de Santa Catarina um Sistema Unificado de Aviso Compulsório de Maus-Tratos contra criança ou adolescente, por meio do uso de um formulário padronizado de notificação expedido pela Rede de Ensino, composta pelas escolas públicas e particulares, desde a educação infantil até o ensino médio; pela Área da Saúde; pela Área da Assistência Social; pelo Sistema de Segurança Pública (Delegacias de Polícia e Polícias Militares); e pelos Conselhos Tutelares, que garanta o atendimento e o encaminhamento da vítima aos programas de proteção que se fizerem necessários, conforme preconiza a Lei nº 8.069/90. (CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DA INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2006).

A este respeito, quando de minha busca por dados relacionados às violências contra crianças e adolescentes junto ao Conselho Tutelar de Lages, fui informada sobre a implantação de um sistema de armazenamento e consulta destas informações, o Sistema de Informações para a Infância e a Adolescência (SIPIA), que pode ser acessado via Internet e foi disponibilizado ao público a partir de 05 de julho de 2010. Conforme a atendente do Conselho Tutelar, este site ainda não foi divulgado porque está em fase de implementação e de treinamento dos profissionais que abastecem o banco de dados, mas assim que tudo estiver funcionando de forma tranquila, será divulgado nos meios de comunicação. Este sistema receberá, inclusive, denúncias on-line.

Percebe-se, assim, uma maior movimentação do poder público no intuito de aumentar a proteção às crianças e adolescentes. De acordo com o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2002), o relatório da CPI de 1993 sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil provocou a conscientização e mobilização de importantes setores da sociedade civil, do executivo, legislativo e judiciário, da mídia e de organismos internacionais. Há o lançamento de campanhas para a prevenção ao abuso sexual e também a alteração de algumas leis. Até muito recentemente, crianças e adolescentes eram submetidas a abusos sexuais e violências que, por lei, eram considerados apenas como atentado violento ao pudor, conforme o artigo abaixo:

Atentado violento ao pudor:

Art. 214 – Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal: Vide Lei nº 8.072, de 25/07/90. Revogado pela Lei nº 12.015, de 2009 (BRASIL, 2009).

Entretanto, em agosto de 2009, foi sancionada a Lei 12.015, que altera as Leis 2.848 (Código Penal) e 8.072 (que trata dos crimes hediondos) e torna mais severas as penas para os crimes de pedofilia, estupro seguido de morte e assédio sexual contra menores. Conforme esta Lei qualifica-se como estupro qualquer tipo de constrangimento ou ameaça com fins libidinosos. Concentra-se, agora, em única forma de pena as condutas de constrangimento à conjunção carnal ou prática de ato libidinoso sob violência ou grave ameaça. Assim, praticada uma das condutas ou ambas, o crime será único, aplicando-se a pena prevista na nova redação do artigo 213 do Código Penal Brasileiro. O autor de estupro contra maiores de 14 anos e menores de 18 anos será punido com penas que variam de oito a 12 anos de prisão. Antes da Lei 12.015, a pena variava entre seis a dez anos de reclusão. Esta será aumentada em até 50%, quando a violência for praticada por alguém que deveria proteger e cuidar da criança. Essa mesma regra vale para o crime que gerar gravidez, e se a vítima contrair doença sexual, a pena sofrerá um acréscimo de um sexto do tempo de condenação.

2.6 COMPREENDER AS NARRATIVAS

[...] o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN, 1990).

Em minhas idas a campo, ouvindo, sentindo e observando os sujeitos da pesquisa, percebi a complexidade presente nas suas várias narrativas. Ouvi discursos diferentes sobre um mesmo tema, entre eles a intervenção do Conselho Tutelar nos casos de solicitação por parte da escola. Percebi também que o fenômeno das violências é visto como externo às educadoras, pois que em suas falas afirmam que as violências provem das crianças, ocorrendo entre elas mesmas ou contra as professoras. Em alguns momentos, como o das entrevistas, senti que as profissionais de educação preocupavam-se em saber se *era aquilo mesmo que eles precisavam dizer*. Entendi com Salva que “[...] a narrativa está sempre relacionada ao sujeito, à sua vida e aos sentidos que constrói sobre os eventos vivenciados” (SALVA, 2008, p. 32). De acordo com a autora, durante a narrativa o sujeito “[...] elege as palavras que vai dizer ou que vai omitir [...]”, e que este “[...] processo de eleger o que narrar produz histórias e guarda outras, que podem ser narradas em outro momento” (SALVA, 2008, p. 34). Intui, então, que seria mais tranquilo deixar que as professoras falassem de si em pequenos depoimentos dados durante as pausas entre as aulas, na hora do café, ou no pátio da escola.

Procurei, então, compreender estas *narrativas-discursos* sob a perspectiva bakhtiniana, tendo presente que “não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se ele fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito se ele não tem voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, citado por TODOROV, 2003, p. 34). Para o autor, o sujeito é dialógico e emerge do outro, valendo-se do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e textos. Nesta relação dialógica entre locutor e interlocutor, onde o verbal e o não-verbal determinam a construção dos enunciados, a interação por meio da linguagem ocorre em um contexto em que todos, em igualdade de condições, participam. O sujeito que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível aos seus destinatários. Já o interlocutor interpreta e

responde com postura ativa àquele enunciado, interna (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito). Neste sentido, percebi que as educadoras diziam mais de si e de suas práticas educativas quando falavam de maneira informal, fora das entrevistas.

Para Bakhtin (2003) o ser humano é um ser discursivo, que se gesta em cenários discursivos não apenas em situações de fala, mas também ouvindo os discursos de outrem; seria o conceito de dialogismo, onde o discurso está na fronteira entre o que me é particular e entre aquilo que assimilo e incorporo do discurso do outro. O autor nos coloca que a enunciação é de natureza social e que a língua é um fenômeno puramente histórico, e que o real da linguagem - o enunciado concreto - só existe na interação com o outro, ou seja, na fala de um sujeito, já está a projeção do outro – sempre que alguém fala, está se dirigindo ao outro, seja este alguém presente ou alguém imaginário (como seria o caso de um futuro leitor de um texto que escrevemos). Poderíamos dizer que para Bakhtin (1926), a palavra tem uma orientação para o outro e que o real da linguagem, traduzida em atos humanos - expressões, falas, posturas físicas, etc. -, é a relação de interação entre sujeitos localizados em um mesmo contexto histórico, socialmente organizado.³⁰ Ao observar e ouvir as crianças e as educadoras em sala de aula, percebi que, muito além das palavras verbalizadas, os gestos, o tom de voz, as expressões faciais e os silenciamentos, diziam das relações entretecidas na escola.

Vemos ainda em Bakhtin (1926) que:

[...] qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala. [...]. O discurso verbal é um evento social [...] (BAKHTIN, 1926, p. 9).

E que depende da situação social e do auditório a quem é dirigido; deste depende também o tema, que tem relações de valoração, de complexidade, do que é ou não é afirmado, enfim, do auditório

³⁰ Anotações em sala de aula, março/2009.

depende o sentido que se quer dar ao enunciado. Através das leituras que fiz do autor, pude também compreender a linguagem como uma produção histórica e social, e, portanto, ideológica:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isso é, em última análise, em relação a uma coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1990, p. 113).

Então, para o autor, a palavra tem significados e intenções, e para que entendamos o discurso (o texto falado ou escrito), é necessário que entendamos, também, o contexto, o que implica não só identificarmos a linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas seus subtextos - intenções que não se encontram explicitadas:

Pois não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1988, p. 95).

O discurso possui um significado e uma direção vivos; as palavras contêm valores e ideologias.

Busquei a proposta de Bakhtin (1926, 1988, 2002) para a compreensão das narrativas colhidas em campo, que é a da percepção da palavra como instrumento de análise da dimensão ideológica da consciência humana, pois para ele, o signo linguístico é construído socialmente e transmite uma ideologia. A linguagem constitui-se enquanto processo histórico e produto humano, sendo muito mais do que as palavras que pronunciamos ou escutamos, pois o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas

significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2002, p. 106). Ao considerarmos o contexto social em que a linguagem é utilizada, percebemos que ao mesmo tempo em que utilizamos a linguagem em relação a outras pessoas, estas outras pessoas também a utilizam em relação a nós, e sobre isto Bakhtin (2002, p. 123) nos diz que “a verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Todo o enunciado, falado ou escrito, é produzido por um sujeito, por uma voz, sem, contanto, ser de autoria exclusiva daquele que o produziu, pois que ele carrega consigo outras vozes.

Perceber isto auxiliou durante minha presença em campo, como sujeito participante da pesquisa. Compreender que somos formados pelo outro e pelas outras vozes e que surge daí a necessidade de termos consciência do que nos forma e de assumirmos a responsabilidade pelo que produzimos – e reproduzimos. Se considerarmos que as vozes todas fazem parte de um contexto social, percebemos que uma voz não poderia existir independentemente de outras vozes; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado ao enunciado. A pessoa ao constituir-se, no processo interativo com o outro, compõe a própria linguagem e modifica seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam eles reais ou imaginados.

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo... Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 2003, p. 404-405).

Vemos na teoria bakhtiniana, que toda e qualquer palavra dirige-se a alguém, e que ela só tem sentido na medida em que a compreensão, por parte do outro, se faz ativamente, em forma de réplica ao que foi dito. Essa atitude responsiva por parte do outro, é a possibilidade de se garantir a real compreensão da palavra, pois para Bakhtin e Volochinov (1990), compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, e quando isto acontece, estamos diante de uma forma de diálogo. Quem enuncia espera por algum tipo de resposta, que provoca outras respostas e que antecipa outras mais. Creio que ao concebermos a linguagem como uma imensa teia, temos a possibilidade de enxergar a trama

ininterrupta da comunicação verbal - que traz em seus elos os enunciados, a voz do outro como constitutiva da voz de cada interlocutor -, como algo sempre em evolução, sempre com uma nova tessitura. Algo incompleto, inacabado. Como a incompletude humana.

Sendo assim, ao analisar as narrativas dos professores da escola, pretendo compreender o que nos diz o autor:

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 36).

Como o discurso está na fronteira entre o que é meu e o que incorporo do discurso do outro, tornou-se necessário, para que eu pudesse compreender o que foi narrado, conhecer não somente o enunciado, mas o contexto do enunciado, pois neles, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido.

Creio, então, que essa estratégia metodológica permitiu-me enfrentar, de forma mais tranquila, a delicada questão da alteridade, do encontro e do conhecimento *com o outro*. Intuo que Restrepo (2001) pode me auxiliar a finalizar - sem a intenção de concluir -, dizendo que o “discurso é também um agora que pode encher-se de ternura, sendo possível acariciar com a palavra sem que a solidez argumental sofra detrimento por fazer-se acompanhar da vitalidade emotiva” (RESTREPO, 2001, p. 17).

CAPÍTULO III - NARRATIVAS

3 O OUTRO: SUAS NARRATIVAS

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo... Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 2003, p. 404-405).

Realizar minha pesquisa com o intuito de tecer esta dissertação e, em especial esta terceira parte, mostrou-me a importância de *aprender a ouvir* o outro e de, no entrelaçamento das narrativas, *pensar* esse outro sem ser prescritiva ou fazer julgamentos. Foi um exercício de alteridade vivido e sentido em cada ida a campo, em cada narrativa ouvida, em cada observação em sala, pois que estabeleci vínculos com as pessoas, com o lugar observado, o que me marcou de maneira profunda.

O tema de minha pesquisa - as narrativas das professoras que atuam junto a crianças em situações de violências - revelou-me a importância de, em conjunto com as conversas com estas profissionais, fazer também a observação da dinâmica da escola: as aulas em sala, a educação física e a hora do lanche, tanto dos educandos quanto das professoras. Senti que, nos momentos em que conversávamos descontraidamente – caso da pausa para o lanche na sala dos professores -, o diálogo fluía mais tranquilamente de forma que eu pudesse captar outras nuances da convivência escolar, enquanto nas conversas dirigidas havia a preocupação, por parte das educadoras, em dizer *aquilo que eu queria escutar*.

A partir deste movimento de observação e participação no campo da pesquisa, escolhi os sujeitos que me permitiram dar continuidade à minha pesquisa: as professoras que atuam junto a uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Já nos últimos dias em campo, pedi a cada uma delas que escolhesse um pseudônimo pelo qual gostaria de ser identificada e isto gerou algumas brincadeiras entre elas, como: “*Meiga, que tal Meiga, para mim?*” (junho/2010). As outras falaram todas ao mesmo tempo, entre sorrisos: “*Meiga? Tu é tudo, menos meiga!!*” , “*ah, pensando bem, combina!*”, “*é, tem tudo a ver!*”. Então **Meiga** respondeu: “*é Meiga, mesmo, pode colocar (risadas)!*”

Então, em um clima de agradável descontração e de carinho entre as professoras, cada uma falou o *pseudônimo* com o qual mais se identificava e também quais as características ou qualificações que gostariam que fossem relatadas em meu texto. Nenhuma das educadoras quis fazer referência à sua cor ou etnia, fato que respeitei por haver deixado claro que cada uma falaria de si apenas o que lhe fosse conveniente. **Meiga** é solteira e tem um filho; é formada em Educação Física e está na escola desde 2007. **Flor** é divorciada e tem dois filhos; é pedagoga e há vinte e seis anos trabalha na escola, sendo sua gestora há onze anos. **Estrela** tem 37 anos e é professora de Séries Iniciais; é regente de classe, formada em Pedagogia e trabalha há dez anos na escola, como ACT - Admitida em Caráter Temporário. **Lua** tem 44 anos, é solteira e tem um filho; é formada em História e Geografia e especialista em Séries Iniciais; está há vinte anos na rede municipal de ensino e há quinze anos na escola; trabalha na secretaria e atua também como professora substituta, no caso de ausência de alguma colega. **Sol** tem 33 anos, é casada e tem dois filhos; é formada em Pedagogia, Séries Iniciais; é professora há onze anos e há um ano atua na escola. **Céu** trabalha em sala como monitora; fez estágio na APAE e identifica-se com o trabalho junto aos educandos portadores de necessidades especiais. **Folha** é formada em Educação Física, área em que atua, na escola.

Procurei, durante minha permanência na escola-campo, estar atenta a cada palavra e às tonalidades do que era dito, a cada gesto, e também às significações contidas nas narrativas e aos sentimentos nelas manifestos com suas múltiplas informações. Compreendi com Da Matta (1978, p. 35) que “[...] para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa, é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade”, o que me foi possibilitado através da interação *entre* e *com* os sujeitos da pesquisa, realizada sob um olhar etnográfico.

Minayo (1994, p. 15) nos diz que a realidade social “é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”. Desta maneira, intui a relevância de cada detalhe ouvido/vivido/sentido em campo e de perceber os significados presentes nas *tonalidades e matizes* das narrativas. Construir esta descrição me fez compreender que vivenciei mostras de uma complexa realidade e que, durante a pesquisa, me envolvi cultural, histórica e afetivamente com os seus sujeitos. Entendi que “as sociedades humanas estão situadas num determinado tempo e espaço, e que os grupos sociais

que as constituem são mutáveis” (JUNCKES, 2009, p.87), pois a cada momento – e a cada movimento -, novas realidades se faziam presentes, novos e diferentes dizeres se entreteciam, mostrando o mosaico de fazeres e de dizeres que é a escola em seu dia-a-dia.

Ao entrelaçar minha trajetória como estudante com minhas observações do cotidiano de campo de pesquisa, identifiquei que muitos aspectos das relações educador-educando, do espaço escolar e das narrativas das professoras, continuam tão presentes na dinâmica escolar quanto o eram naquele tempo em que eu era menina. Estas relações e narrativas ainda trazem consigo a *convicção* de que as violências não são praticadas pela escola, mas apenas pelos educandos que a frequentam. Há o discurso da responsabilização do outro pelas violências, como práticas que *são externas a mim*; não sou eu quem as provoca. A todo momento, as narrativas das professoras me convidavam a refletir sobre a complexidade da relação com o outro. Skliar (2003) ressalta que:

Há um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável, etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, imaleável. [...] O outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 26).

Comungo com Sousa (2006) quando ela nos diz que, ao imputarmos:

Completa exterioridade aos acontecimentos que afetam ao outro, acabamos por não mobilizar a responsabilidade de todos os adultos para com todas as crianças e por não resgatar a dimensão do cuidado que fundamentou as relações matrísticas e despertou em nossa corporeidade situada a sensorialidade para proteger (SOUSA, 2006, p. 29).

Sousa (2002b, p.13) nos diz ainda que a “culpabilização, atribuída aos educandos pela violência manifesta [...], acaba por provocar [...] a negação de uma pedagogia do afeto [...] que possibilite promover em cada um [...] a significação de seus mundos”.

3.1 NARRATIVAS DE ESTRELA COM SEUS EDUCANDOS E CÉU, LUA, MEIGA, FLOR E SOL

Na minha primeira ida a campo com a intenção de conhecer a escola, imbuída de um *olhar etnográfico* que me possibilitou aproximar e observar o espaço físico e manter um primeiro contato com os profissionais que lá trabalham, observei um aspecto de asseio e acolhimento que perpassava todo o ambiente. O dia estava ensolarado e quente³¹, e as crianças, recém chegadas à escola, corriam, conversavam entre si e algumas *faziam alarde*, gritando e chamando atenção umas das outras. No horário de entrada para a aula, cada professora dirigiu-se para a porta de sua sala, aguardando que os educandos *fizessem fila e se aquietassem*. Essa atitude acontece todos os dias, em cada início de aula, e há um momento de oração, antes de os educandos sentarem em suas carteiras.

A turma que acompanhei possuía 26 educandos e, assim que entramos em sala, no meu primeiro dia de observação da aula, as meninas apenas me olharam, um pouco curiosas, mas não se manifestaram. Já os meninos demonstraram sua curiosidade e seu interesse sobre minha presença na classe, e perguntaram: “*você vai ser nossa professora? Como é o teu nome? Vai fazer a 5ª série com a gente? Vai ver o que a gente faz?*” Respondi o meu nome e que estava ali fazendo uma pesquisa, pois estava cursando o mestrado. “*O que é isso, professora?*” Respondi que estava *aprendendo* a ser professora. “*Ah! Legal...*” responderam os meninos, tendo agora sua curiosidade a meu respeito satisfeita, ao menos temporariamente.

Prestei atenção no ambiente. A sala limpa, pintada nas cores azul claro e branco, com carteiras de fórmica e cadeiras. Possuía duas janelas basculantes amplas que tomavam quase que inteiramente uma das paredes laterais, possibilitando que a sala fosse bem arejada. Mesmo assim, o calor nos fazia quase *derreter*, pois até a brisa que soprava era

³¹ Grande parte de minha pesquisa de campo desenvolveu-se entre os meses de fevereiro e março, época em que, no planalto serrano, a temperatura eleva-se de maneira bastante acentuada.

morna. O quadro era pintado diretamente na parede, em tom verde escuro e em cima dele estava colado um abecedário. A mesa da professora era uma antiga escrivaninha para computador, e atrás dela, ao lado do quadro, estava colada uma folha de papel ofício, com os horários das disciplinas da turma.

O piso era feito de *taco* – um tipo de assoalho de madeira, que aqui na região é bastante usado, pois o piso de pedra é muito frio nos dias de inverno. No fundo da sala estavam quatro armários com livros didáticos e em cima de um deles, uma imagem de Nossa Senhora, em madeira. Havia, também, um suporte para televisão, vazio. Do lado de fora da porta, um letreiro de *SEJAM BEM VINDOS*, confeccionado em EVA, junto à figura de um elefante colorido e sorridente; como a porta ficava aberta devido ao calor, podíamos ver este letreiro como se estivesse dentro da sala. Sabemos que elefantes não são coloridos nem sorriem, e tampouco fazem parte da fauna brasileira. Entendi que a escola é anacrônica com relação à realidade dos educandos e perguntei-me, então: por que a figura colada na porta não era a de um macaco, ou uma arara, ou ainda a de um *leão baio*, uma espécie de onça nativa de nossa região serrana? Entretanto, era evidente a intenção de dar àquele ambiente organizado austeramente, onde cada coisa tinha seu devido lugar, as carteiras eram perfiladas e cada criança tinha o seu espaço pré-determinado, um pouco de colorido e de sensação de acolhimento infantis. Diz-nos Arroyo, ao falar sobre os educandos, que “[...] seus corpos irrequietos não cabem na estreiteza de nossas salas de aula [...]” (ARROYO, 2004, p. 130), o que me fez compreender que esta organização austera da sala de aula não *garante* que as crianças comportem-se de modo *disciplinado*.

Havia um *Mapa Mundi Político* afixado ao lado do quadro, e atrás da porta estavam penduradas uma vassoura e uma pá de lixo, que as crianças utilizavam para varrer a sala após as atividades de *recortar e colar*, ou após a merenda. Senti que elas gostavam de realizar a varrição, experienciando uma partilha colaborativa e solidária ao realizar esta tarefa. Vi que na parede do lado direito, sem janelas, estavam afixados os *contratos didáticos* das duas turmas de 5º ano, que tinham este nome por serem acordos - *compromissos* convencionados - assumidos entre os educandos e a educadora, a fim de que as aulas transcorressem de forma tranquila. Por várias vezes ouvi a professora lembrando às crianças os acordos feitos, principalmente para que eles parassem de conversar e prestassem atenção ao conteúdo ministrado. Confeccionado em cartolina

branca, escrito a mão em letra cursiva, o contrato do 5º Ano 2 mostrava os seguintes acordos:

- Evitar caminhar na sala.
- Lanche pessoal somente na hora do recreio.
- Deixar o celular em casa.
- Evitar a conversa.
- Evitar colocar apelido nos outros.
- Seja companheiro, deixando as brigas.
- Diga sempre eu sou inteligente.
- Ir ao banheiro somente na hora do recreio.
- Respeitar professores e funcionários da escola.
- Participar das atividades.
- Tirar o boné na hora do hino.
- Evitar o corretivo líquido.
- Descontar minutos quando perdemos.
- Trazer o material sempre organizado.
- Cuidar da nossa escola.
- Falar sempre a verdade.

(Contrato do 5º Ano 2,
2010).

É possível ressaltar alguns itens, dentre os vários acima colocados: a fisiologia das crianças é ignorada, pois só poderiam ir ao banheiro *na hora do recreio*; pede-se o respeito aos professores e aos funcionários da escola, e por que não aos colegas? Perguntei-me sobre o que significariam os *minutos perdidos* a ser descontados da hora do recreio? Em vários momentos durante minha observação em aula, notei que quando o assunto se desviava do conteúdo programado como, por exemplo, as conversas sobre o comportamento e o relacionamento entre os educandos, **Estrela** chamava a atenção para a *perda de tempo* durante a aula. Constatei a grande importância dada ao conteúdo, no que diz respeito à cultura escolar que, como nos diz Forquin (1993), é o:

Conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Desta maneira, o saber é medido de forma quantitativa e cumulativa, e não relacional, pois não permite às crianças a

contextualização dos conhecimentos com a sua realidade e a percepção de que construímos o mundo e por ele somos construídos. Quando alguns educandos não traziam suas tarefas de casa, tinham que ficar em sala durante o recreio, a fim de concluírem suas atividades. O descanso entre as aulas lhes era negado, como uma forma de castigo por não cumprirem com o que lhes era exigido. No início de um dia de aula, em uma tarde quente de fevereiro, **Estrela** passou entre as carteiras olhando os cadernos e as tarefas dos educandos. Quando passou por N, perguntou-lhe porque ela havia faltado à aula na semana anterior, e a menina disse: *porque tive que ficar em casa pra cuidar dos meus irmãos*. **Estrela** então falou: *“Você não pode ficar sem vir na aula, porque se o Conselho Tutelar passar lá na tua casa e ver que você está lá em horário de aula, vai dar problema. Avisa a mãe que você não pode faltar na aula porque você perde uma porção de conteúdo!”* (02/2010).

Nos meandros desta narrativa da educadora para a educanda, senti o tom de voz e a expressão preocupada de **Estrela**, quando falou sobre o que pode acontecer pelo fato de a lei ser descumprida pelos pais da menina, ao forçar sua ausência às aulas para cuidar dos irmãos. Constatei, novamente, que é ordem da cultura da escola o entendimento de que é a *quantidade de conteúdos* perdidos pela educanda que vai fazer a diferença entre o aprender ou não os saberes necessários à sua aprovação.

Estrela então dirigiu-se a alguns meninos que sentavam mais ao fundo da sala e disse: *“vou me comunicar com a irmã³² para ver como está o aprendizado de vocês”*. **M** respondeu: *“eu bem briguento!”* (risadas) e então começou a copiar a matéria do quadro, repetindo cada palavra que copiava em voz alta. Naquele mesmo dia, **Estrela** contou-me que os educandos *“M, P, C e X ficam no orfanato do bairro durante período da tarde, para não ficarem sozinhos em casa. As irmãs (freiras) dão alimentação e ajudam com os estudos”*. **Estrela** afirmou que esta permanência das crianças no orfanato durante um período do dia as estava ajudando bastante, pelo fato de as mesmas saírem das ruas, terem uma boa alimentação e proteção, além da melhoria no rendimento escolar. Esta narrativa de **Estrela** demonstra seu entendimento de que a criança, ao estar na rua, convivia com o perigo e tinha o aprendizado prejudicado, e de que para algumas delas, a alimentação oferecida no

³² *Irmãs* são as freiras de um orfanato em que alguns educandos passam um período do dia, contrário ao das aulas. Este orfanato situa-se no mesmo bairro da escola.

orfanato era melhor do que a disponível em suas casas. Percorrendo os corredores de sua fala, compreendi sua idéia de que no orfanato as crianças eram *bem assistidas*, pois suas necessidades básicas eram providas. As *irmãs*, ao manterem as crianças afastadas das ruas, asseguravam seu direito de proteção em relação aos perigos estavam expostas. Remetendo ao já dito na segunda parte desta dissertação, busco novamente Dorneles (2006) quando ela nos fala que “[...] podemos pensar as Instituições Humanas como sendo [...] o lugar do Cuidado ético e solidário” (DORNELES, 2006, p. 12), onde se torna possível não apenas assistir, mas também acolher, amparar as necessidades e “a dor do outro”.

Ao continuar a observação dos cadernos, **Estrela** conversou com **E** sobre a tarefa de matemática, e o menino falou que “*essa decomposição de números começa fácil, mas depois complica!*” **Estrela** explicou que para se entender a matéria, é preciso vir a aula, e perguntou-lhe porque havia faltado no dia anterior, quando o assunto foi revisado. O menino respondeu: “*não pude... tive que cuidar do meu irmão...*” Novamente **Estrela** explicou: “*Não pode... tem que vir! Você perdeu conteúdo. Não falte mais porque senão nós vamos ter problema com o Conselho Tutelar, eu, você a tua mãe e a escola. Não falte mais, porque você é inteligente, muito inteligente, e por isso não pode perder aula*” (02/2010).

O menino encolheu os ombros e a sua expressão corporal me fez intuir que, mesmo ele sabendo que não poderia mais faltar à escola, não estava em suas mãos decidir se viria, ou se ficaria em casa cuidando do irmão. Na fala da educadora há a categorização do menino como *inteligente*, o que, como nos diz Goffmann (1982) acaba por *etiquetá-lo* e definindo que, por ser *inteligente*, ele não pode perder os conteúdos. No entanto, a professora se revela interessada na aprendizagem das crianças, partilha com elas o senso de responsabilidade para com seus estudos e as alerta sobre o seu direito de estar na escola. Observei que a vontade de **E** não basta para que ele compareça às aulas todos os dias, pois as condições materiais de subsistência de sua família faziam com que ele precisasse cuidar do irmão para que os pais saíssem de casa para trabalhar.

Observei que havia na sala dois educandos com necessidades educacionais especiais. Um deles necessita de cadeira de rodas e a escola a fornece para que ele se locomova durante as aulas de Educação Física e no horário da pausa. Durante uma aula de ciências, que tratava

sobre os seres vivos, **Estrela** explicava que uma das coisas que identificava os seres vivos era a capacidade de se movimentarem. Um educando falou, com um tom levemente debochado e em voz bem alta para a professora: *“então o E não é um ser vivo!”* A turma toda riu e **Estrela** perguntou: *“por que você diz isso?”* O educando respondeu: *“ele não se mexe, não é vivo!”* **Estrela** então colocou: *“não fale mais isso! Ele é um ser vivo, sim, ele é um ser humano. O fato de ele não poder andar não quer dizer que ele não seja um ser vivo. Não fale mais assim!”* Diante disto, o menino da cadeira de rodas ficou quieto, se encolhendo em sua carteira, dando-me a impressão de querer que o assunto terminasse por ali, para que não fosse mais perturbado.

Notei na maneira de falar de **Estrela** o seu cuidado em relação ao menino **E**, sua preocupação em evitar que as outras crianças o desqualificassem. Já na narrativa do menino sobre o colega não ser um *ser vivo*, está ausente o cuidado para com o outro. Cuidado esse que se realiza nas atitudes de envolvimento afetivo e no compartilhar das alegrias e dores do outro. Senti em suas palavras e no tom pejorativo de sua voz, um preconceito que estigmatizou o outro, estabelecendo com ele uma “relação de impessoalidade” (GOFFMANN, 1982, p. 11) que desvalorizou seus esforços – de estar em aula, de cumprir suas tarefas. Observei que antes do ser humano, enxerga-se a deficiência. Depois, durante o intervalo entre as aulas, perguntei para **Estrela** sobre o outro menino que **Céu**, a monitora sempre presente em sala, acompanhava de perto e ela respondeu-me que *“ele é deficiente mental... Ele tem uma leve deficiência mental, nada que impeça de aprender, só que ele vai mais devagar, e então ele tem o acompanhamento de Céu, uma monitora que fez estágio na APAE e tem experiência. Ele está aqui na escola desde o pré”* (**Estrela**, 02/2010).

Ao ler as entrelinhas desta narrativa de **Estrela** pude intuir, pelo modo carinhoso como se referiu ao menino, a vontade de vê-lo acompanhando a turma, mesmo que com um ritmo diferente. Senti que havia em sua voz um tom de ternura, nascida, durante os tantos anos de convivência com o menino, que estava ali *desde o pré*. Observei que **Céu** auxiliava **Estrela** também com os outros educandos, acompanhando-os na execução de suas tarefas e passando nas carteiras para ver os cadernos. Numa destas passadas pelos corredores da classe, **Céu** (02/2010) olhou-me e disse baixinho: *“que cheiro!...”* E eu, que não havia entendido o que **Céu** havia me dito, perguntei-lhe: *“como?”* Ela, abanando com a mão na frente do nariz, respondeu: *“o cheiro aqui na sala, nestes dias de calor... fica insuportável...”* - referindo-se ao fato

de que muitos educandos não tomam banho e com o calor o cheiro de suor fica bastante forte. Compreendi pela expressão facial e corporal de **Céu** durante sua narrativa, a dificuldade que a escola tem em aceitar o outro e tudo o que faz parte do humano, como a sua fisiologia e o seu cheiro.

Em outro dia de aula, **Estrela** chamou atenção de **M**, que conversava e provocava o irmão, sentado ao seu lado na sala de aula: “**M**, vou ter que te por de manhã para que você se acalme!” **M** respondeu: “ponha que eu vou falar ‘pra’ minha mãe te sorrir!...” E **Estrela** calou-se e deu prosseguimento à aula. Nas palavras do educando, mostra-se uma falta de atenção aos professores e também o descaso com relação à sua autoridade em sala de aula. Logo após este episódio, em um diálogo ocorrido na sala dos professores durante a pausa, **Estrela** comentou com **Lua**: “aqueles dois (alunos), o **P** e o **M**, são os que tem a mãe que faz encrenca... Eles brigam entre eles de tapas e socos... Ela (a mãe) já passou oito meses presa, direto. Um deles, que te falei, quando falei que vou mudar um para a (turma da) manhã, me disse ‘pode mudar, que eu digo pra minha mãe vim te dar um pau!’. Aí eu fiquei quietinha, nunca mais falei nada e agora sou a maior amiga... Levo da melhor maneira possível!” (02/2010).

Ao que **Lua** respondeu: “é... para quem já passou tanto tempo na cadeia, não custa nada ficar mais um tempo... Ela (a mãe) vive drogada vinte e quatro horas por dia. Tem que se cuidar...”

Estrela concordou, afirmando: “agora eu sou a melhor amiga deles (risada leve). Falo o que quero, mas não bato de frente...”

Vi nas narrativas, no olhar e na tonalidade de voz a insegurança “real” destas professoras frente às ameaças de violências a que eram submetidas pelos seus educandos. Questionei então sobre o que poderia estar por trás do comportamento violento dos meninos. **Estrela** afirmou que “eles são multirepetentes. Os pais deles são separados e a mãe veio me ameaçar já no outro ano, porque chamei a atenção dos meninos, daí eu falei que ia falar com o pai deles e ela se acalmou. Ela respeita ele. Eu conheço o pai deles há tempo e com ele dá para conversar... Mas com ela, nem adianta. Ela vem e bate na gente” (02/2010).

Novamente **Estrela** demonstrou em sua narrativa a fragilidade da autoridade docente frente às intimidações sofridas pelas professoras, e também a idéia culturalmente arraigada de que crianças com pais separados têm mais chances de se envolver em problemas relacionados

às violências. A culpabilização destes – principalmente da mãe, que além de ser dependente de substâncias psicoativas é *violenta* - pelo fato de os meninos apresentarem comportamentos violentos em sala de aula. Entendi que, ao tratar as causas destas atitudes dos meninos como exteriores ao ambiente escolar, eximiram-se a escola e seus profissionais de quaisquer responsabilidades sobre estas violências, pois se imputou aos acontecimentos uma *completa exterioridade* que, como nos diz Sousa (2006), não mobiliza os adultos com relação às suas responsabilidades atinentes às crianças.

Em outra conversa ocorrida no intervalo entre as aulas, **Lua** e **Estrela** falavam a respeito de um ex-educando da escola que iria *ser papai*:

- “*Tu soube do fulano, que vai ser papai?*” (**Lua**)

- “*Quem? O fulano?*” (**Estrela**)

- “*Aham!... Lembra dele, tadinho, quase morri de pena... é uma criança! É tão lindinho, tão querido... Tão novinho...*” (**Lua**).

- “*Mas e a menina?*” (**Estrela**).

- “*Ah, aquela já era assim mesmo, a gente nem estranha... mas ele é um menino, ainda... Tadinho, tão querido... Agora são duas crianças tendo uma criança!*” (**Lua**). (02/2010).

Constatei, nesta curta narrativa das educadoras a idéia de que, em um caso de gravidez indesejada, a menina é a única (ir) responsável, pois que ela *já era assim mesmo*, enquanto o menino é colocado como seduzido, *coitadinho*, pois era apenas uma criança. Há, portanto, a culpabilização da menina como sedutora, o que ilustra uma concepção de relações homem-mulher que é naturalizada em uma “sociedade que não permite igualdade para as mulheres, estando ao contrário, estruturada de forma a oprimi-las e a enaltecer os homens” (GOODRINCH *et al*, 1990, p. 19).

Outro dia de aula começou e o calor era sufocante. **Céu**, novamente referindo-se ao cheiro dos educandos que não eram asseados, falou baixinho: “*que cheiro...*” (**Céu**, 02/2010). Ouvi suas palavras calada, observando que, mesmo tratando das crianças com carinho, a questão do cheiro dos educandos causado pela *falta de banho* a incomodava. **Céu** falava de maneira sussurrada, como que apenas para si mesma, talvez por entender que nada poderia fazer para melhorar esta situação que lhe causava incômodo. Conversando com **Céu** a respeito de

sua formação, obtive a resposta de que ela gostava muito de trabalhar com *crianças especiais*, e que fez “*um curso na APAE, porque é importante saber lidar com o que a gente vai trabalhar, né? E sabe que, mesmo nos especiais, tem os violentos? É, eles brigam entre eles, eles avançam... E até nos professores. A gente tem que cuidar. Tem que prestar atenção e saber o que fazer!*” (Céu, 03/2010).

Chamou-me a atenção a colocação de Céu quanto ao *lidar com o que*, e não *com quem a gente vai trabalhar*. Notei, também, em sua narrativa e entoação de voz certo temor, pois como outras professoras que ali trabalhavam, ela via a escola como um lugar onde há um grande número educandos violentos e, de acordo com suas palavras, isto acontece *mesmo entre os especiais*. Senti presente o que nos diz Skliar (2003) a respeito de fazermos do outro “uma simples anatomia e de simplificarmos o mundo que ele expressa e, também, sua expressividade” (SKLIAR, 2003, p. 45), e vi nesta última colocação de Céu o entendimento de que os *especiais*, pelo fato de serem *especiais*, talvez deversem ser diferentes dos outros educandos e terem um comportamento mais tranquilo.

Já na volta de uma aula de Educação Física realizada na quadra cimentada do pátio da escola e tendo Estrela visivelmente perturbada ao seu lado, Meiga gritou: “*silêncio!! Vamos parar! E o que é que foi aquilo lá no pátio? Aquela correria do E naquela cadeira de rodas? E se caísse e se machucasse? E vocês, M e P, que eram pra cuidar dele, só fizeram correr mais... Empurrar daquele jeito! E se ele caísse e se machucasse? A culpa ia ser minha e da escola! Agora acabou! Ninguém mais leva o E! Não quero ver mais ninguém empurrando aquela cadeira! Deixa que a gente faz isso!*”

Estrela disse: “*então... a gente quer dar uma chance pra vocês ajudarem, mas não deu certo. Agora, deu!*”

M respondeu: “*mas, “psôra”, ele que pediu!*”

E então confirmou: “*é... Fui eu que pedi! Eu que queria!*”

Meiga então falou, rispidamente: “*não interessa! Não pode correr e pronto! E não quero ver mais vocês empurrando ele e nem você, E, correndo pelo pátio na hora da aula!*”

Estrela: “*e nem na hora do recreio, porque se você esbarrar em alguém vai se machucar e machucar o outro. E agora ninguém mais ajuda o E, certo?*” (03/2010).

Então **E** fez um muxoxo³³ e deu de ombros, como que dizendo *eu não estou ligando para o que vocês falam*. Notei que **E**, que havia estado tão feliz com a sua *liberdade* e com a possibilidade de correr e de brincar com seus colegas, foi colocado em um lugar de *deficiente* que poderia machucar e ser machucado ao cair ou atingir aos outros com sua cadeira de rodas. Relembrando o que já falei na segunda parte de meu texto, a postura da educadora ao gritar com os educandos, faz presente um autoritarismo que não permite a reflexão por parte das crianças conforme Maturana (2004). Enfim, condenou-se o *menino da cadeira de rodas* a ficar quieto em seu canto, apenas observando seus colegas viverem aquilo que sua infância *deveria* lhe oferecer – e a escola garantir – como direito: correr, brincar de pega-pega e se divertir com os colegas durante a hora do recreio. Esta foi uma das violências ocorridas em sala de aula que me pareceu ter passado despercebida pelas educadoras que atuaram como “[...] *marechais de campo* [...] ao enunciarem a sua verdade” (RESTREPO, 2001, p. 14). Mas, paradoxalmente a esta cultura de autoritarismo e de *deficientização* do menino com necessidades educacionais especiais, presente na narrativa das professoras, há aqui uma atitude de cuidado, demonstrada na preocupação com a integridade física dele e de seus colegas: *se você esbarrar em alguém vai se machucar e machucar o outro* (**Estrela**, 03/2010). Compartilho com Sousa (2006) quando ela nos diz que “acolher o outro, às suas necessidades fundamentais como organismo vivo indissociável de sua condição de sujeito social tem sentido de cuidado” (SOUSA, 2006, p. 33).

Na continuação da aula, os meninos que haviam sido proibidos de ajudar **E**, e que antes da repreensão faziam as atividades de maneira tranquila, cruzaram os braços e, com a expressão visivelmente chateada, não mais copiaram a matéria do quadro. A professora perguntou o porquê de eles não estarem copiando, ao que um deles respondeu: “Ah... *A gente faz tudo certo e não adianta, agora não vou fazer mais...*” Nesta narrativa aparecia a desmotivação dos educandos causada pelo fato de não serem ouvidos e de terem negada uma nova oportunidade com relação ao cuidar do amigo com necessidades especiais. Lembrando do que vivi em meus tempos de escola, creio que esta vivência dos meninos os marcará enquanto educandos, pois em nossa memória fica gravado “o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas ou instituições do

³³ Muxoxo é um *estalo com a língua e os lábios, que indica desprezo ou desdém* (FERREIRA, 2008, p. 570).

entorno puseram em prática a nosso respeito” (RESTREPO, 2001, p. 58).

Algum tempo depois, **Meiga** perguntou-me se eu só fazia a observação naquela escola, se não pesquisava também em outras. Ela afirmou que o seu comportamento era *“bem diferente na outra escola em que dava aula! Você tinha que me ver dando aula de manhã, na outra escola... Eu sou bem diferente do que sou aqui. Lá você não iria me reconhecer, sou outra pessoa, bem mais calma. É que aqui tem que ser assim, senão a gente não dá conta! Já tem que chegar botando ordem, senão eles sobem em cima! É só nesta escola que é assim...”* (**Meiga**, 06/2010).

A postura desta professora reforça o que nos diz Bakhtin (2002) sobre os discursos diferentes, para platéias diferentes. A linguagem – palavras e ações - que constituem o seu fazer em campo, são diferentes com os educandos de uma escola em relação aos de outra, demonstrando que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto, e que, [...] de fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2002, p. 106). Há também, neste caso, práticas diferentes com platéias diferentes.

Posteriormente, em uma aula de literatura, **Sol** pediu para que os educandos levassem, de forma ordenada, *um de cada vez*, a tarefa até sua mesa, para que ela desse um visto. *“A gente já tinha conversado! A nota vai ser de acordo com o que vocês trouxeram hoje”*. **A** disse: *“não fiz, professora, e não vou aí!”* **Sol** respondeu: *“então é o que eu falei agora.”* Um menino jogou um avião de papel, que outro pegou e amassou. O primeiro disse em alto e bom tom: *“ô boc’aberta”³⁴, por que “cê” pegou e amassou? Agora vai fazer outro! Vá tomar no teu cú!”* **Sol** falou em tom irritado que iria passar um texto no quadro, para que a turma tivesse o que fazer e se acalmasse enquanto ela via os cadernos. Os dois meninos continuaram a se provocar. **Sol** então disse: *“quem não quiser copiar e estiver dando de ombros, tudo bem! A cobrança vem depois...”* (03/2010).

Então a turma se acalmou e começou a copiar. Nesta narrativa de **Sol**, o uso da nota como a ameaça de *punição aos desobedientes*, demonstrou uma das formas como as violências se manifestam nas

³⁴ *Boc’aberta* é uma expressão pejorativa usada localmente que quer dizer bobo, babaca; alguém que não sabe o que faz ou que *deveria* fazer, ou alguém que diz algo que não *deveria* dizer.

instituições e que, de acordo com Charlot (2002), são re-produzidas através da maneira como a escola e seus profissionais tratam e se relacionam as crianças. Já entre os meninos, é perceptível que o respeito se faz ausente, corroborando com o que **Estrela** narrou em sua entrevista, sobre as agressões verbais que ocorrem entre os educandos.

Houve uma ocasião, na sala dos professores, em que a mãe de um estudante estava conversando com a secretária da escola sobre alguns documentos, então chegou uma educadora e disse para ela que seu filho andava *“mandando a professora para aquele lugar”*. A mãe do estudante afirmou, em tom ríspido, que *“se ele fez isso, é porque a professora provocou, senão ele não tinha feito”*. Então **Flor**, que estava presente, afirmou que não era isto que havia acontecido, pois ele sempre teve este tipo de atitude *“não somente com a professora, mas também com os colegas”*. A mãe continuou afirmando veementemente que: *“alguma coisa tinham feito, senão ele não ia dizer isso!”* (Mãe de educando, 06/2010).

Estrela, que também estava na sala e até então não havia emitido sua opinião, disse: *“desculpa, mãe, eu sei que sou de fora e que o assunto não é comigo, mas eu já dei aula para ele e ele sempre foi assim. Qualquer coisinha, ele já mandava a gente para aquele lugar.”*

A mãe, que perceptivelmente não considerava importante o respeito dos educandos para com as professoras, encontrou argumentos para confirmar sua opinião e disse: *“viu? É o que eu falei! Você fazia alguma coisa para provocar ele!”*

Flor colocou que *“o que a professora estava dizendo é que existem certas regras e normas que devem ser seguidas para que as coisas caminhem como devem, e para que todos se respeitem, e é isto que o menino não aceita. Mas normas são normas e precisam ser respeitadas para que todos convivam bem.”*

Estrela então disse: *“às vezes eles são uma coisa em casa e outra na escola... talvez em casa ele não tenha este tipo de atitude, mas aqui ele faz, sim!”*

A mãe, visivelmente contrariada e empregando um tom de voz que demonstrava um sentimento de raiva e frustração contidas, concordou em conversar com o filho a respeito do assunto, a fim de saber o que realmente havia acontecido. Assim que ela se retirou, **Estrela**, **Flor** e a professora comentaram que esse menino sempre *“deu problemas, foi mal-educado”* e que, mesmo assim tinha o apoio da mãe,

o que fora demonstrado em sua postura momentos antes. A negligência desta mãe com relação às atitudes de desrespeito de seu filho com as professoras advém de toda uma cultura onde a responsabilidade pelos atos do educando, dentro da escola, são apenas das educadoras.

Em um dia de aparente calma no instante em que cheguei à escola, não demorei muito a sentir que os ânimos de alguns educandos estavam um pouco exaltados. Havia um burburinho entre as crianças e **Estrela**, logo ao entrar na sala e transparecendo em seu semblante uma grande preocupação, pediu silêncio à turma e disse que tinha “*um assunto muito sério*” para resolver. No dia anterior, acontecera uma confusão na hora da entrada para a sala de aula, entre o educando **E** e a educanda **G**. Alguém empurrou **E** que desequilibrou-se e, para não cair, apoiou-se em **G** e acabou por tocá-la no peito. **Estrela** disse que era preciso resolver aquele problema. Ela então falou: “*quando a gente estava chegando, tinha uns meninos no pátio dizendo: ó, lá vem vindo o tarado. E a gente sabe que o E não é assim, já faz seis meses que dou aula nesta turma e já deu para conhecer todo mundo, e eu sei que o E não é assim. O que aconteceu foi um acidente, e você sabe disso, né, G?*”

G, visivelmente nervosa e com o tom de voz alterado, respondeu: “*eu não falei mais nada!... Só o que eu falei foi com ele, ontem. E eu falei pra minha mãe, não podia falar pra minha mãe?*”

Estrela respondeu: “*é claro que sim, você tem todo o direito de falar pra tua mãe, mas hoje aqui fora tinham mães trazendo os filhos pra escola e começou aquela falação de que o taradinho estava chegando. Vocês acham que a mãe do E gostaria de saber que estão chamando o filho dela de taradinho? Ele não é! E tinha uma porção de mães lá fora, o que elas vão pensar?... O que aconteceu é que nestas brincadeirinhas que acontecem na fila, um empurra o outro, e eu já disse para parar, o E se desequilibrou e acabou tocando em você. Sabe, E, nós não gostamos de ser tocadas...*”

E, em voz baixa respondeu: “*mas foi sem querer, professora!...*”

Estrela então falou: “*eu sei, e é por isso mesmo que estou falando com todo mundo agora, para resolver isto. A G não precisa ficar tratando mal o E, porque foi um acidente*”.

G disse: “*eu não trato mal!*”

Ao que **Estrela** respondeu: “*aham! Eu vejo o jeito que você fala com ele!... E a partir de agora vamos ter mais cuidado e calma, e vamos resolver as coisas na paz, certo? O que eu quero é que todos colaborem e que esse assunto fique resolvido... Acabou aqui! Tá certo?*” (06/2010).

Então a turma concordou, dizendo um sonoro “*siim*”. Havia a preocupação com a resolução do conflito para que a mãe do menino acusado de *taradinho* não soubesse que o chamavam assim, e também para que as outras mães e educandos não o condenassem. Senti o cuidado da professora para que o menino **E** não fosse estigmatizado, o que, conforme Goffmann (1982) deterioraria a sua identidade e o *etiquetaria*, definindo seu lugar como o *taradinho* da sala. A menina **G** nitidamente incomodada por este assunto ser tratado em público demonstrava através de expressões faciais e gestos não acreditar que o toque a que **E** a submeteu havia sido tão inocente quanto se procurava mostrar. A reação de **E** tentando timidamente se defender e o distanciamento afetivo das crianças com relação aos seus sentimentos. O burburinho presente na turma enquanto se discutia o assunto. Tudo isto demonstrou que o assunto *terminou* ali porque a professora disse que queria que fosse assim, mas não exatamente porque havia ficado esclarecido e resolvido. Vi também, nestas narrativas, quando a professora fala que *nós não gostamos de ser tocadas*, a ausência da sexualidade como assunto de aprendizagem, mesmo que prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal a ser trabalhado na escola. Questionei-me: não seria este episódio uma excelente oportunidade de se falar sobre a sexualidade e os padrões de contato que nos são culturalmente colocados desde a infância?

Lua, atuando como substituta em uma aula de religião, em um dia que a turma estava bastante irrequieta, disse: “*todos deveriam cuidar da escola, não brigar por qualquer coisa. Basta um esbarrar no outro que já é motivo pra partir pra porrada. Precisa alguém tá a toda hora dizendo pra vocês: não briguem, não jogue lixo no chão, vivam em harmonia? Se a gente fosse conversar, cada um teria uma história de violência pra contar, de prisão, de morte! Porque isso faz parte do dia-a-dia! Porque ninguém consegue releva nada! Deus nos deu tudo direitinho, até as pedras é colocadas no lugar certo. Tem coisas que a gente faz que não prejudica na hora, mas depois vão nos prejudicar, com certeza! Se eu surro um amigo hoje e acho: “nossa, como eu sou forte!” , será que amanhã eu também não posso apanhar?*” (**Lua**, 03/2010).

A turma respondeu: “*posso!*”.

Lua então disse: “*vou passar a oração de São Francisco de Assis no quadro, a gente vai ler, depois a gente vai pensar: no que a gente pode mudar? No que eu posso contribuir?*”

Após todos os educandos copiarem, **Lua** perguntou: “*quem de nós aqui nunca teve ódio, raiva de alguém?*” **A** respondeu: “*eu tive de muitos, e já surrei muitos, também!*” **Lua** disse: “*quando temos ódio, mágoa de alguém, isto vai nos prejudicando, dá até câncer, sabia? De alguma forma, isso vai se manifestar no nosso corpo*”. O educando **A** respondeu: “*nós somos em onze irmão e nós quase se matamos*” **Lua** então diz que alguns são mais “*espetadinhos*”, e **A** disse: “*ó, ela fala e olha pra mim!*” **Lua**, através de sua fala com as crianças, tentou trazer à baila vários assuntos considerados complicados naquela escola, como as brigas entre os educandos, a falta de cuidado com o ambiente escolar e o desrespeito dos educandos pelos professores. Sobrevém o uso da ideologia católica em detrimento da diversidade cultural e religiosa. Da parte das crianças, suas narrativas remeteram-me a pensar que, nos ambientes onde vivem e convivem, há a naturalização das violências, pois a frase dita por **A**: “*nós somos em onze irmão e quase se matamos*” foi pronunciada de uma forma leve e brincalhona, quase como que uma provocação às palavras da educadora, que tentava lhes mostrar a importância de se *viver em harmonia*.

Lua então perguntou: “*quem tem a mãe que não trabalha fora?*” Muitos educandos levantaram a mão e disseram “*eu!*” **Lua** indagou o por que, ao que vários educandos responderam: “*porque meu pai não deixa!*” **Lua**: “*por que?*” E uma menina respondeu: “*por causa dos homens. É ciúme. Mas eu conheço um homem que a mulher trabalha e ele fica em casa dormindo o dia inteiro*”. Um menino então responde: “*tá certo!... Tem que aproveitar!*” E a turma toda deu risadas.

É presente nesta narrativa uma cultura que ainda prevalece em nossa região, de que ao sair para trabalhar a mulher pode atrair olhares masculinos e que então o melhor é que o homem *sustente a casa* e a mulher seja *do lar*, ou seja, fique em sua residência cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos. Geertz (1989), ao falar sobre cultura, nos diz que “o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 19). Já um entendimento do senso comum fica perceptível na narrativa de **Lua** às crianças que precisam pensar que seus atos terão consequências: “*tem coisas que a gente faz*

que não prejudica na hora, mas depois vão nos prejudicar, com certeza!”

3.1.1 Narrativas de Flor

Em uma das conversas com **Flor**, perguntei-lhe sobre a efetividade dos encaminhamentos de denúncias feitas pela escola ao Conselho Tutelar, a respeito das violências ocorridas contra ou pelos educandos, e ela afirmou que *“acontecem as coisas, encaminhamos para o Conselho Tutelar, mas nada muda. Houve, há um tempo atrás, um caso de depredação da escola... abriram um buraco no muro, chamamos a polícia e eles vieram, viram e, mesmo sabendo quem foi – e foram alunos! – nada aconteceu!”* (**Flor**, 02/2010).

Diante desta narrativa de **Flor**, pronunciada em um tom de voz que demonstrava ora frustração, ora resignação, percebi sua descrença na solução das situações de violências que ocorriam no ambiente escolar, pois mesmo havendo as denúncias *“nada muda e nada aconteceu”*. Observei a ambiguidade existente entre o que foi dito por ela e as colocações de **Estrela**, que havia afirmado, durante uma entrevista, que o Conselho Tutelar sempre atende às demandas da escola.

Numa tarde, logo após a hora do recreio das crianças, **Flor** passou em todas as salas de aula para avisar sobre a proibição do uso das pulseirinhas de silicone coloridas no ambiente escolar. Falou de um jeito bastante sério que ninguém mais poderia entrar na escola usando as pulseiras, o que provocou olhos arregalados e uma expressão de temor no rosto de algumas crianças: *“quem o Conselho Tutelar pegar usando nas escolas, vai ter problema! Entenderam?”* (**Flor**, 03/2010).

Estas pulseirinhas estavam causando polêmica, porque cada cor representava um ato ou gesto - beijo no rosto, abraço, beijo na boca e até relação sexual -, que a pessoa que as usasse era obrigada a fazer com a pessoa que a arrebitasse. Senti a apreensão das profissionais da escola com relação ao uso corriqueiro destas pulseiras pelas crianças e à banalização da erotização entre educandos de todas as idades.

Alguns dias mais tarde, ao chegar à escola, vi que na sala da direção havia uma caixa com cartilhas e folhetos que tratavam sobre o *bullying*. Perguntei à **Flor** se estas cartilhas faziam parte de um programa de combate às violências, ao que ela respondeu: *“ah, eles só entregaram o material e disseram para as escolas distribuírem para os*

alunos. Mas só distribuir não adianta! Uma professora vai trabalhar com eles, com todas as turmas, para que tenha efeito” (Flor, 03/2010).

Compreendi que nesta sua narrativa havia a preocupação em fazer com que o material fosse realmente lido, dialogado e compreendido pelos educandos, com o intuito de que se esclarecesse o tema e se gerasse, assim, uma redução das violências que ocorriam entre eles.

Já no início de uma tarde do mês de junho de 2010, durante o trajeto percorrido entre nossas casas e a escola, **Flor** e eu conversávamos e, no meio do caminho, paramos no Fórum da Comarca de Lages para que ela entregasse *“uma carta ao Juizado da Infância e da Adolescência, sobre uma menina que não estava indo para a aula”* (**Flor**, 06/2010). Perguntei se esta era uma das meninas que estudavam no 5º ano e que ficavam em casa cuidando dos irmãos para os pais poderem trabalhar ou sair de casa, e **Flor** disse que não. Esta era *“mais uma das várias crianças com que isto acontece, e o pior é que a família dela é complicada... não se interessa pelo que acontece, e quando chamamos para conversar, não resolve nada. O pai saiu da cadeia esses dias, a mãe não se interessa...”* (06/2010).

Questionei sobre qual o caminho que é seguido pela escola em um caso destes e **Flor** respondeu que *“primeiro tentamos encaminhar na escola mesmo. Falamos com a criança, chamamos os pais, tentamos resolver tudo na escola. Caso não dê resultado, entramos em contato com o Conselho Tutelar, que também procura a família. Se mesmo assim não resolver, aí o Juizado é acionado, e faz o acompanhamento do caso. Essa menina de hoje, já é acompanhada a tempo pelo Juizado, pois não é a primeira vez que isto acontece. Mas mesmo assim, não está adiantando”* (06/2010).

Intui pelo tom de voz de Flor que vigora um descrédito com relação às soluções para estes tipos de situações e uma aparente aceitação de que, mesmo sendo tomadas as providências legalmente cabíveis, as coisas continuariam a ser como são e dificilmente vão mudar – ao menos com relação àquela criança. Perguntei-lhe se existiam muitos casos em que o Juizado da Infância e Adolescência era acionado, ao que **Flor**, após um suspiro respondeu que *“existem sim, muitos! São muitos e em todas as escolas. E eles (o Juizado da Infância e Adolescência) não dão conta... Acreditam que, se tomarmos todas as medidas as coisas vão se resolver, mas não é assim, porque são muitos*

os casos, e é difícil acompanhar tudo, principalmente porque na maioria das vezes a família não faz nada para ajudar...” (06/2010).

Na narrativa de **Flor** havia um descontentamento e talvez certa resignação à idéia de que o que *deveria ser feito* por parte da escola, *estava sendo feito*, mas que mesmo assim não se encontrariam soluções com relação às crianças envolvidas e às suas famílias, nem se garantiria a resolução do problema por parte do poder público, pois *eles “não dão conta...”* (**Flor**, 06/2010). A concepção binária de causa - pai ex-presidiário e mãe desinteressada - e efeito - a filha com problemas na escola -, estava claramente presente em sua fala. Senti em **Flor** a descrença também em relação a uma possível solução de outras situações como as vividas por estas crianças.

3.1.2 Narrativas de Estrela

Com o intuito de ouvir as narrativas de Estrela sobre suas vivências como educanda e professora, agendei com ela uma entrevista, que realizamos em uma tarde em que ela teve um intervalo entre as aulas. Na sala dos professores, ela sentou-se à minha frente, na mesa que era utilizada tanto para reuniões quanto para a hora do lanche das professoras. Dei-me conta, observando a expressão de seu rosto, de que Estrela estava um pouco apreensiva pelo fato de eu estar usando um gravador para registrar suas narrativas e também em saber se estava *“falando a coisa certa. Se eu falar alguma coisa errada você corrige, né?”* (**Estrela**, 04/2010). Tranquilei-a dizendo que iríamos conversar, da mesma maneira que conversávamos na sala de aula ou no pátio durante o recreio das crianças. Disse-lhe que poderia narrar seus sentimentos, seu olhar a respeito da realidade vivida em seu cotidiano como profissional da educação, e pedi que narrasse a respeito da experiência de ser professora naquela escola, situada em um bairro nomeado como violento: *“na verdade, a gente vem mesmo assim porque a gente gosta do que faz, mas se for pra parar pra pensar mesmo, você sente um medo. Porque é tanta violência e a gente já passou por várias situações, eu já perdi até sono de noite... de dormir, pensando no que pode ocorrer comigo, o que poderia ocorrer naquele momento ali comigo. Já aconteceu em casa de pegar crianças aqui dentro com droga né, então no medo de se envolver e saber que você tá correndo risco e teus filhos também porque o meu filho já foi ameaçado, por eu chamar a atenção deles e eles ameaçarem meu filho, com a violência, né, por chamar atenção. Então se for parar bem pra pensar te dá um medo.*

Mas aí, como você gosta do que você faz, como já tá tanto tempo que eu tô aqui, já faz, faz dez anos, já. Já faz dez anos que eu tô aqui, já presenciei várias coisas, mas no momento, sabe, aquele medo mas depois acaba superando, acalma, e você retorna de novo” (Estrela, 04/2010).

Vemos nesta narrativa que as violências paralisam as pessoas com os medos que produzem – neste caso, o medo de represálias, das ameaças de vingança por parte dos educandos - enredando o seu viver de tal maneira que não conseguem reagir e mudar a sua realidade. Chauí (1985), considerando a respeito das violências nos fala que as mesmas são ações que tratam o “ser humano não como sujeito, mas como uma coisa e que estas se caracterizam pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas há violências” (CHAUÍ, 1985, p. 23). Quando pedi que falasse de suas memórias de infância e de seu tempo de estudante, dos fatos que marcaram sua formação e que a possibilitaram ver as coisas da maneira como as vê hoje, novamente **Estrela** teve dúvidas a respeito de estar ou não dizendo a coisa certa:

“Eu não lembro, não lembro assim se, se eu sofri alguma violência, a única coisa que eu acho que eu lembro... acho que não sei se é bem isso que tu tá querendo saber... é que marcou bastante assim é que eu fui acusada de uma coisa que eu não fiz, sabe, uma menina colocou uma co..., um objeto dentro da minha bolsa e eu sabia que ela tinha colocado porque ela me olhou no momento e aí eu fui acusada dum roubo que não tinha sido eu, e eu não tive como explicar e como provar que não tinha sido eu e aquilo marcou muito porque ficou a... eu não fui punida, mas, como é que eu posso dizer, assim, eu fui exposta no meio de todos os outros colegas. Tá, foi uma falha da professora, eu não sei... no fundo ela não teve culpa, porque foi muito concreto, né, o que foi f..., o que foi feito. A menina colocou o objeto na minha bolsa e a menina mesmo contou pra professora que eu tinha pego o objeto e a..., eu fui tão inocente que fui a primeira a entregar a bolsa pra professora fui eu, e ela achou o objeto dentro da minha bolsa. Então aquilo marcou bastante, é tanto que hoje até eu tenho medo ainda. Eu sinto medo de, se eu to em alguma ocasião que some alguma coisa eu já me sinto... eu sinto medo. Medo de ta ali comigo, aquilo. Então ficou um trauma que ainda não foi superado, e que marcou... foi a única coisa que me marcou e que daí no fundo, hoje eu já analiso, se isso acontecer que ocorra dentro da minha sala eu já uso outra forma, né, pra não acusar criança nenhuma” (Estrela, 04/2010).

Mesmo **Estrela** se sentindo apreensiva a respeito de considerar ou não a atitude de sua professora como uma manifestação das violências que podem ocorrer na relação educador-educando, senti claramente em sua narrativa, feita com um ligeiro tremor em sua voz, que aquele episódio vivido em seu tempo de menina-estudante ficou profundamente marcado em sua memória e em seu corpo, e que ainda provoca na **Estrela** mulher e professora a sensação de medo e de impotência diante de situações semelhantes àquela ocorrida em seu tempo de menina. Solicitei então que contasse um pouco das lembranças de seu tempo de formação acadêmica. **Estrela** então contou outra experiência que, para ela, era parecida com a que havia vivido em sua meninice:

“É, eu não sei se chega a ser bem violência, a única coisa que eu lembro é que tinha muito dentro da sala que foi, que era um... a professora ouvir certas pessoas, assim, ela ouvia.... digamos, fofoca. E de..., foi também de um desentendimento de uma, que eu tive com uma colega e a professora ouviu só a colega e não me ouviu. Pra ver, na verdade, eu me senti assim, atingida. E no fundo, no fundo, ela teria que ter ouvido as duas pra chegar a uma conclusão, e ela ouviu só a colega... Ela não me falou nada, mas com os atos que ela fez, eu sentia que ela ficou a favor da colega e não a meu favor, como eu posso te dizer... assim...” (Estrela, 04/2010).

Como nos diz Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Intui, observando seu olhar distante logo após terminar sua narrativa, que o que se passou com **Estrela** - a experiência das violências acontecidas em sala de aula - a tocaram mais do que havia se dado conta até aquele momento. Afetaram-na mais profundamente do que ela mesma havia percebido.

Passamos a conversar, então, sobre as violências que ocorrem com as crianças junto as quais ela atua como educadora. Indaguei-lhe sobre o que ela acredita serem causas destas violências e Estrela disse acreditar que um grande causador destas é a falta de valores e de um modelo de respeito advindos da família: *“eu acho que entre eles... eu acho assim que... é um valor que vem de... já de dentro da família. É que eles não tem esse valor dentro da família, eles não tem respeito dentro da família, eles não tem... alguém que oriente, alguém que siga, como eu posso dizer... de modelo pra eles. Um modelo assim... ou que chamem... não digo chamem atenção, que mostrem o que é o certo, e o*

que não é. Não sei se eu respondi de acordo com o que você... é o que eu acho... que isso vem de dentro da família. Que ali pra eles tudo vale, é o que nem eles tão usando hoje: não dá nada, nada dá nada! É o que eles usam direto a palavra não dá nada! Não dá nada! E isso pra mim é... que não se tem o respeito, não dá nada porque não tem o respeito. É... não tem respeito, não precisa ter respeito. Com o outro...” (Estrela, 04/2010).

A escola ainda conserva a noção de família ideal, o modelo nuclear como referência de introdução dos valores, na formação da criança. Valores que têm uma conotação moral porque são nomeados a partir de um ponto de vista que não integra o olhar do outro, o *sem-valores*. Quando perguntei a **Estrela** sobre as violências que ocorrem em sala de aula, tanto da parte dos educadores para com os educandos, quanto entre os educandos, ela respondeu-me que *da parte da escola não ocorre nenhum tipo de violências contra crianças* (**Estrela**, 04/2010). Disse que dentre as violências entre os educandos, a que mais ocorre “*é a verbal. O que mais ocorre aqui dentro é a verbal. Xingamento, que nem tu viu ali do E, é de deixar a professora assim... sem ação, né? E o M xingando baixinho, né? Ele quis tirar uma dele, né, dizer que ele não era um ser vivo porque ele não caminhava (risadas) né...ai, meu Deus! É uma figura!*” (**Estrela**, 04/2010).

Suas últimas palavras referiam-se ao dia em que um menino, durante a aula de ciências que tratava sobre os seres vivos, que o educando com necessidades especiais *não era um ser vivo, pois não se movia*. Nos entremeios desta narrativa, compreendi a invisibilidade das violências a que a escola e seus profissionais submetem as crianças. As repreensões, as ameaças de usar a nota como punição, os dias sem recreio para copiar o conteúdo do quadro ou fazer as tarefas, a merenda servida fria apenas quando as crianças terminavam de copiar a lição... Todas estas violências são tidas como maneiras de impor respeito, de evitar que os educandos *tomem conta* da sala de aula. Predomina na escola a cultura do “*espaço neutro*”, imaculado em sua pedagogia. Portanto, de um lugar sem violências, sem desvios em sua conduta educativa. Uma cultura de que suas práticas são sempre adequadas para educar crianças e adolescentes, estes sim os violentos, porque inadequados, filhos de famílias pobres, sem valores e “*desestruturados*” em seus estilos. Uma cultura de que a escola está bem como instituição e se não cumpre o seu papel é porque a comunidade é problemática por ela mesma. Convidei então Estrela a falar sobre as violências contra as crianças:

“Eles sofrem e passam, né? Eles sofrem violência em casa e passam aqui, né? Da mesma forma. Só que com o colega também, porque daí o maior querendo ter... como que eu posso dizer... domínio no menor, aqui dentro da escola” (Estrela, 04/2010).

Na narrativa de Estrela é presente a idéia de causa-efeito, ou seja, as crianças apenas repetiam na escola aquilo que experienciavam em suas casas, junto às suas famílias; reproduziam as violências advindas dos adultos – agressões verbais e físicas – e que vivenciavam em suas casas, sendo que os *maiores* (em estatura física) exerciam o seu domínio sobre os *menores*. Perguntei-lhe se tinha conhecimento sobre violências ocorridas com as crianças, como o abuso sexual ou espancamento.

“Ah, sim, já ... Agora este ano ainda não ocorreu, mas eu... sempre... sempre teve. Sempre tem casos aqui de violência física, sempre tem. E agressão física contra as crianças. É bem...” (silêncio) (Estrela, 04/2010).

Seu silêncio, juntamente com a expressão facial preocupada, demonstrava apreensão com relação às violências a que eram submetidas as crianças, mas também um jeito de não se envolver pessoalmente em uma situação que possa lhe ameaçar, tanto dentro como fora do espaço escolar. Indaguei então sobre o encaminhamento dado pela escola.

“A gente sempre procura... eu trago na... a direção, né, e sempre é encaminhado pra o Conselho Tutelar, né? Aí eles tomam (providência)... isso! As atitudes, as né?... Física, eu mesmo já fiz uma denúncia de física, né? Já fiz uma denúncia... como que eu posso te dizer?... Anônima, né? Fora da escola, mesmo. Porque às vezes, também, você precisa fazer isso, né?” (Estrela, 04/2010).

Quis saber se ela obteve a resposta e o acompanhamento por parte do Conselho Tutelar: *“sim! Tem, tem! Em seguida eles já tomam... Eles vem em casa, a gente já fica sabendo em seguida que o Conselho teve lá” (Estrela, 04/2010).*

Perguntei-lhe se o Conselho Tutelar dá suporte aos educadores e à escola, informando quais as atitudes a serem tomadas: *“ah, sim, sempre, sempre eles pedem pra gente, né? Sempre a gente... na verdade a gente tá sempre em contato, né? A escola tá sempre em contato com o Conselho Tutelar” (Estrela, 04/2010).*

Nesta narrativa de **Estrela**, percebi a ambiguidade entre suas colocações e o que **Flor** havia me dito sobre a efetividade da intervenção do Conselho Tutelar na resolução dos problemas denunciados pela escola. **Estrela** narrou que sempre obtinha uma resposta por parte da entidade, enquanto **Flor** afirmou que mesmo diante das denúncias, nada se resolvia. Perguntei então a Estrela se haviam lhe passado informações sobre o Programa APOMT – Aviso por Maus-Tratos Contra Criança ou Adolescente. Disse-lhe que tinha consultado o Conselho Tutelar e que me foi informado que o APOMT continua ativo para a denúncia de violências contra crianças e adolescentes.

“Não, não passaram ainda, porque eu não tô informada. De repente a escola até que tem... existe, mas eu não. Eu não to informada sobre isso se ainda acontece isso” (Estrela, 04/2010).

Constatei o paradoxo existente entre esta sua narrativa e a sua afirmação anterior, de que o Conselho Tutelar e a escola estão *sempre em contato*, e a sua última colocação, de que não houve nenhuma informação sobre o Programa APOMT. Indaguei então a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se eles eram estudados e discutidos pelas profissionais que atuavam na escola, e se ela observara, em suas leituras, algum ponto que trate do tema violências.

“Bom, eu já vi, eu já li em português, já li, matemática, geografia, eu não lembro assim, ó... Mas... eu não vi! Sexualidade, mas não fala nem o abuso sexual e nem sobre a violência, a verbal... Não, eu não vi!” (Estrela, 04/2010).

Comentou ainda que *“a sexualidade era tratada, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apenas como tema transversal” (Estrela, 04/2010)*, e que isto não lhe dava subsídios para trabalhar com os casos de violências na escola. Notei em sua narrativa a dificuldade em conectar o assunto *violências* com os temas que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como transversais ou mesmo como obrigatórios. Perguntei-lhe então se tinha conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e se a escola trabalha e faz algum planejamento baseada no Estatuto.

“Tenho... tem no PPP, né? Sempre é acrescentado, né? Até na verdade tô fazendo a leitura agora do ECA, do Estatuto da Criança e do Adolescente, eu ainda estou nas primeiras páginas, ainda não encontrei, sabe, sobre... alguma coisa sobre violência. Mas provável vai encontrar, então, dentro do Estatuto” (Estrela, 04/2010).

Estrela sabia da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas vi em sua narrativa que o conteúdo e a maneira como o mesmo poderia auxiliá-la, tanto no conhecimento quanto na busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes e das obrigações dos adultos para com estes, eram-lhe quase que completamente desconhecidos, haja vista a sua afirmação de que não havia encontrado *alguma coisa sobre violência*. Perguntei-lhe, então, como ela acredita que as situações de violências ocorridas em sala de aula podem ser atenuadas. **Estrela** parou por alguns instantes, suspirou e respondeu, algumas vezes pausadamente, outras falando de maneira muito rápida, quase que *atropelando* as palavras:

(Silêncio) “... a gente... a gente trata, assim... fazendo menos... da melhor forma possível. Você tem que fazer com que ele não veja que você também tá agredindo ele, também tá sendo violenta com ele então você tem que achar uma forma de contornar a situação sem agredir. É difícil? É! Mas você tem que tentar fazer isso também, sabe? Você tem que achar uma forma, uma maneira de chamar atenção, de corrigir aquilo ali, sem que ele tente que você também tá violentando ele, agredindo também! É um pouco difícil, mas você tem que tentar fazer isso, mostrar... Eu tento, pelo menos, né?... Não sei se sai de acordo do que como é, mas pelo menos eu tento. E também não fecho os olhos pra aquilo que faz, porque também não dá! Daí vai se tornar dono da situação” (**Estrela**, 04/2010).

Senti em suas hesitações e reflexões, que **Estrela** buscava imagens de momentos ocorridos em sala de aula, em que tentou tomar atitudes de maneira enérgica, mas tentando fazê-lo *sem agredir* os educandos e sem usar de violências contra os mesmos. Interpretando estas suas palavras, algumas de suas atitudes e também as de outras professoras, por mim observadas durante a estada em campo, pude constatar a dicotomia existente entre esta fala e os fatos ocorridos em sala, quando os educandos foram repreendidos muitas vezes em tom ríspido e autoritário, ou castigados com a perda da *hora do recreio*, sem que lhes fosse dada a oportunidade de questionar a respeito. Perguntei-lhe então se acreditava que a maneira de se trabalhar em sala de aula pudesse auxiliar na redução das situações de violências, e o que ela pensava sobre a relação entre as estas e o fracasso escolar. Ela afirmou que:

“Pode, da maneira que você transmite (os conteúdos), pode (auxiliar) também!... A dificuldade na escola que ele tem com a

violência? Isso?... Ah, ta, agora entendi... Com certeza! Com certeza! Porque a, a violência mexe no psicológico da criança. Isso mexe bastante. Isso a, a... assim, quando eu vejo, às vezes tem uma criança a... como é que eu posso dizer... desatenta, muito desatenta, tá acontecendo violência com ela. Isso é muito nítido, porque mexe com o psicológico e isso atrasa, atrasa muito, a criança fica debilitada, na hora de pensar, na hora de... Ele fica sensível, até porque a gente... é mais sentimento. E o sentimento da criança é... nossa!... É tudo” (Estrela, 04/2010).

Na tessitura de sua narrativa, **Estrela**, ao falar de maneira emocionada, deixou transparecer em seu rosto e em sua voz o forte desejo de proporcionar às crianças que sejam afetadas positivamente pelo seu modo de atuar em sala. Intuí que **Estrela** esperava que, ao prestar atenção nas reações e atitudes dos educandos durante as aulas e ao levar em consideração os seus sentimentos e emocionares, pudesse passar noções de afeto e convivialidade durante o trabalhar com os conteúdos.

3.1.3 Narrativas de Folha

Era uma tarde de sol muito claro, com um vento frio que parecia nos cortar até a alma, e na aula de educação física que acontecia no pátio da escola, os meninos jogavam futebol e as meninas vôlei. Aproveitei aquele momento para conversar com **Folha**, professora que lecionava esta disciplina. Perguntei-lhe há quanto tempo trabalhava naquela escola e como era para ela esta experiência. **Folha** me disse que era formada em Educação Física e que, durante sua formação, aprendeu que cada educando é diferente e deve ser respeitado e que:

*“Há quatro anos, quando me ofereceram vaga para eu escolher entre quatro escolas e eu escolhi esta aqui, todo mundo me dizia: ‘Nossa! Mas lá? Lá é terrível!’. Aqui sempre teve fama de violência, de alunos que avançam nos professores. Aí falei para a minha mãe que não viria mais... E ela disse: ‘Que negócio é esse? Você já deu aula lá em cima, no colégio do Estado, e vai ter medo agora?’ Liguei para **M**, que tinha me oferecido a vaga e pedi para trocar. Ela disse que, como eu já tinha escolhido no dia anterior, as outras vagas já tinham sido preenchidas. Aí falei para minha mãe que eu ia vir, mas que, se não gostasse, não voltava mais. No começo, todo dia eu dizia que não ia mais voltar, mas acabava voltando. E agora, graças a Deus, está tudo tranquilo. A gente tem que saber como lidar, cada um é de um jeito*

diferente... Tem uns que avançam, mas a gente tem que tirar pra amigo. É como o B, que não dá pra bater de frente. Tem que dizer: 'B, ajuda a professora a fazer isso, pega aquilo'. Levar numa boa. Daí dá tudo certo. Eles têm que se sentir ajudando a gente!" (03/2010).

Nesta breve narrativa de **Folha** sobre sua trajetória na escola, iniciada em um tom de voz tranquilo, mas que em sua continuação passou a denotar certo temor, pude perceber que o medo de trabalhar em um lugar que “*sempre teve fama de violência, de alunos que avançam nos professores*” (**Folha**, 03/2010), fez com que a profissional e as pessoas com quem ela comentava sua decisão a tratassem como uma possível vítima – “*Nossa! Mas lá? Lá é terrível!*” - e enxergassem as violências como advindas apenas dos educandos. O que novamente me remete ao que nos diz Sousa (2002b, p 54), “a princípio, a violência mais visível parece estar apenas fora de nós mesmos [...]”. Ou seja, a escola com seu fazer pedagógico não produz violências, mas os seus educandos sim.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considero esta última parte da minha dissertação como um *fechamento* do que apresentei até este momento. Entretanto, não posso defini-la como um *final*. Assim como muitos outros olhares podem ser atribuídos a tudo que narrei até aqui, creio que outras análises e outros sentidos também podem ser alcançados. Em meio às compreensões advindas desta pesquisa, muitas outras ficaram em aberto, corroborando com o entendimento de que as pesquisas entreabrem muitos e diferentes caminhos de fundamentação e de análise e assim sendo, de outras compreensões. Isto é o que nos permite aceitar a nossa incompletude enquanto pesquisadores, na perspectiva de novas possibilidades.

E quando falo da incompletude, remeto-me ao início de minha caminhada apresentada nesta pesquisa e que representa o *primeiro rebento* de minha vida de pesquisadora - *esta dissertação* -, assumindo a brevidade com a qual foram apresentados aspectos teóricos relevantes, tanto em relação às teorias da infância, quanto à temática das violências, tão ampla e tão complexa. Contudo, ponderei em fazê-lo dessa maneira com o intuito de situar, ainda que brevemente, os leitores, bem como, devido à abrangência da temática abordada, apresentar os passos trilhados e orientados pelas escolhas realizadas. Muitas possibilidades foram abertas, o que deixou espaço para posteriores retomadas e, portanto, para novas construções.

Muitas foram as vozes presentes nas narrativas dos sujeitos. Pela interação da pesquisadora com o outro, no vivenciar das atividades rotineiras de uma sala de aula, perpassaram as tentativas de compreender os seus dizeres dentro do universo das relações que se constituem no ambiente escolar. As narrativas e as situações presenciadas e relatadas por mim, não tiveram como objetivo o tecer de julgamentos quanto à prática cotidiana das professoras ouvidas e observadas, mas sim possibilitar a sua compreensão e a de alguns caminhos por elas escolhidos. De acordo com Lima “[...] narrar o vivido nunca é mais o vivido, e sim, uma nova experiência que se dá agora, pelo movimento da escritura” (LIMA, 2008, p.117).

A tessitura desta pesquisa me permitiu compreender que somos sujeitos culturalmente constituídos no que se refere às questões individuais de um ser humano em relação ao *outro*. Compreensão esta que contribuiu tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional da pesquisadora-educadora em formação. Isto me remeteu a abandonar a ética impositiva para pensar o *outro* no campo de uma estética que rompesse a unidade do eu – de como *eu* penso, *eu* vejo, *eu* acredito - no encontro com o entendimento do que é *estranho a mim*. Comungo com Skliar quando nos fala da importância de deixarmos de ver “a nossa verdade como a única”, a fim de abandonarmos a crença de que “nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade”. Ou então, vamos “continuar desalinhados, desencaixados, surpresos” (SKLIAR, 2003, p. 19).

Então, as reflexões e as ações no decorrer desta pesquisa foram alimentadas pelo reconhecimento dos sujeitos em sua legitimidade, considerando-se que toda relação humana, qualquer que seja a sua natureza, não possui previsibilidade, pois entre pessoas que se conhecem há conflitos e imprevistos. Percorrendo os labirintos traçados pelas professoras ao narrarem as suas experiências, encontrei em Bakhtin (1988) o entendimento de que os discursos – as narrativas - são carregados de subjetividade. Cada professora narrou de si e de suas vivências de acordo com *seu* olhar, *sua* visão de mundo.

Estar no lugar de pesquisadora possibilitou-me sentir - experimentar- observar sensações e frustrações que são próprias das práticas escolares cotidianas. E esta observação-vivência do dia-a-dia, juntamente com as narrativas das professoras envolvidas nestas práticas, proporcionou-me reflexões e questionamentos que me ajudaram a

problematizar as questões ligadas às violências que acontecem no cotidiano da sala de aula. Acredito que a oportunidade ímpar que a observação participante me ofereceu foi indispensável no movimento de constituir-me pesquisadora e no propósito de transformar minha própria prática, meu próprio pensar... Ou seja, ajudou-me a ampliar minha formação com outros olhares sobre realidades em contextos.

Creio que é possível ressaltar alguns dados, dentre os vários observados na escola-campo:

- Existem ambiguidades nas narrativas das professoras com relação à eficácia do atendimento dos órgãos públicos de defesa da infância e da adolescência. Algumas delas afirmam que são prontamente atendidas, outras que as denúncias são feitas, mas que *nada acontece* (Flor, 02/2010).

- As leis que protegem a criança e o adolescente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda são pouco trabalhadas e discutidas na escola.

- As violências são, em sua grande maioria, atribuídas ao outro. As professoras não vêm suas atitudes e palavras autoritárias em sala de aula como violências.

- As violências institucionais justificam-se como sendo a única maneira de se manter o controle sobre os educandos.

- Há a concepção binária de causa/efeito, presente na idéia de que se os educandos vivenciam situações de violências, acabam por repeti-las na escola; por não terem *bons exemplos* em casa, as crianças têm dificuldade em agir com respeito ao outro, na escola.

Paradoxalmente, foram perceptíveis as atitudes de cuidado por parte das professoras em relação aos seus educandos, demonstradas na preocupação com que eles não se agredissem nem se *rotulassem* entre si, *não se machucassem e nem aos outros* (Estrela, 03/2010); na busca para que os seus direitos – de não serem expostos a situações de violências, de estarem na escola -, fossem garantidos; no interesse pela aprendizagem das crianças e na partilha do senso de responsabilidade para com os estudos.

As situações observadas dentro de sala mostraram que existem violências entre os educandos e destes com as professoras, expressadas principalmente de forma verbal. Senti no olhar e na tonalidade de voz das professoras, durante suas narrativas, que há uma insegurança “real”

frente às ameaças de violências a que seus educandos as submetiam. Presenciei também alguns momentos de silêncio, quando intuí a dúvida das professoras entre o narrar ou não suas experiências, suas vivências, suas frustrações, o que me levou a buscar em Lima o entendimento de que “o ser humano expressa-se também pelo silêncio” (LIMA, 2008, p. 122).

Enfim, esta pesquisa possibilitou-me entender que nosso olhar e nossas inquietações são elementos motivadores na busca de *outras compreensões*. Que se podem trabalhar os *conteúdos obrigatórios* de maneira prazerosa e imbricada com o viver dos educandos. Que é possível trabalharmos na construção de uma escola onde a afetividade e a centralidade da vida sejam presenças constantes... Remeto-me, novamente a Sousa ao falar da importância da afetividade nas relações, como sendo “um profundo estado de afinidade para os seres, apto a dar origem às emoções e sentimentos de amor, de amizade, de altruísmo, de maternidade, de paternidade, de companheirismo” (SOUSA, 2002a, p. 55). Uma afetividade que construa, que qualifique as relações vividas no contexto escolar e que traga à sua tessitura o que nos propõe Maturana (2004): o respeito pelo outro como *legítimo outro*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq. Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABREU, M. V. **Cinco ensaios sobre a motivação**. Coimbra: Medina, 1998.

AFFONSO, S. A. B. **Estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento: um estudo sobre violência de gênero**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <http://unicamp.br/affonso.suseleiaparecida_bedin.pdf>

ARENDT, H. **Da violência**. Trad.: Maria Claudia Drummond. Livro online, Publicação Original: 1969/1970.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 2004.

AZAMBUJA, M. R. F. de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

AZEVEDO, F. F. dos S. **Dicionário analógico da língua portuguesa: idéias afins**. Brasília: Coordenada, 1975.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Infância e violência fatal em família**. São Paulo: Iglu, 1998.

_____. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte.** Texto para fins didáticos, 1926.

BENEVIDES, A. S. Leitura e construção de identidades na relação docente. In: **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, vol. 3, n.1, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unisul.br/páginas/ensino/linguagem/htm>> Acesso 22/02/2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGE, A. **Como educar pais e filhos.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1968.

BRASIL. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude – **Programa APOMT – Aviso por Maus-Tratos contra Criança ou Adolescente**, 2006. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_detalhe.asp?campo=3954> Acesso 23/02/2010.

BRASIL. CONANDA/DCA/SEDH/MJ. Ministério da Justiça. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**, 2002. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/conanda/index.htm>> Acesso em: 31 set. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescen/tes/default.shtm> Acesso: 25 jun.2010.

BRASIL. Jornal do Brasil. Disponível em: <http://diganaoerotizacaoinfantil.wordpress.com/2009/07/30/violencia-contra-criancas-brasil-recebe-92-denuncias-por-dia>> Acesso em 30 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 8469, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Lei 12.015 de 2009. **Lei dos crimes contra a dignidade sexual**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8072.htm#art9> Acesso em: 11 set. 2009.

BRASIL. **Portal Brasil**. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/estados_sc.htm> Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/sedh> Acesso em: 27 out. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Anexo I - Propostas de ações Governamentais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm> Acesso em: 27 out. 2009.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo SINASE**. Disponível em:

<<http://www.condeca.sp.gov.br/legislação/sinase.integra.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2009.

BRITO, A. C. **A participação popular na defesa e garantia de direito de crianças e adolescentes**. (UERJ) Trabalho apresentado à ANPED/2005. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 05 fev. 2010.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: Sociologias, n. 8, p. 432-443, 2002.

_____. ÉMIN, JEAN-Claude. (Coords.) **Violences à l'école** – état des savoirs. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação** - vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DA MATTA, R. O Ofício do Etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DORNELES, M. do A. Sobre o que aqui se fala: a condição humana do humano. In: SOUSA, A. M. B. *et al.* **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

ELIAS, M. A. **Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas**. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica, SP, 2009. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?nrPagina=6>

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. **Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**. UFRGS Editora, 2000. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6605658/Claudia-Fonseca-Familia-Fofoca-e-Honra>> Acesso em: 01 jul. 2010.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: EDUFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

GALIETA, I. C. **Resiliência, o verdadeiro significado**. S/d. Artigo disponível em:

<<http://www.fae.edu/publicador/conteudo/foto/2082004Isabel%20Camil%20Galieta.PDF>> Acesso em: 23 abr. 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONZÁLES, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **O método na antropologia da educação**. Cadernos de antropologia da educação, Vol. 4. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODRINCH, T. J. *et al.* **Terapia feminista da família**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

HANSEN, R. **Corpo, formação, sofrimento**: estudos sobre Horkheimer e Adorno. Tese de Doutorado apresentada à UFSC, 2009. Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br>> Acesso em: 03 fev. 2010.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JUNCKES, N. B. B. **Violência sexual feminina e gênero**: interfaces de um contexto. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. O. (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KOHAN, W. O. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. 2004. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>> Acesso em: 07 mar. 2010.

_____. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAGES. **Secretaria da Educação do Município de Lages**. Disponível em: <http://www.seml.com.br/ensino_fundamental.php>

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol 19, jan/fev/mar/abr/2002, p. 20-28.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, P. de M. **Infância e experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**. 140 p. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2002.

MALDONADO, R. M. Anotações de um Seminário Especial: **Metodologia Etnográfica em el estudio de los saberes**, UFSC, realizado em 18/19 mar. 2010.

MARIOTTI, H. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana** - Prefácio. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/maturana5.htm>> Acesso em: 10 abr. 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, M. N.; MARQUES, L. A. **Os filhos da zona: expectativas, cotidianos e pensares de profissionais do sexo sobre a educação escolar de seus filhos**. Trabalho apresentado à ANPED/ 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CIJ). Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_detalle.asp?campo=4398> Acesso em: 23 abr. 2010.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 2004, p.286.

NOGUEIRA, R. M. C. P. de A. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica – SP, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?> Acesso em: 07 mar. 2010.

PAIVA, J. S. de. **(Sobre) Vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores sociais**. Trabalho apresentado à ANPED/2008.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: Atitudes de violência no contexto escolar**. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica, SP, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?>

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, V. **Socialização, violência e prostituição**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <http://unicamp.br/tese_davera.pdf>

PROERD. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Disponível em: <<http://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/>> Acesso em: junho/2010.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. In: **Cadernos CEDES**, v. 23, n.59. Campinas: Abril, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32622003000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 16 jul. 2010.

RANDOM, M. O território do olhar. *In*: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

RATEKE, D. Um outro mundo é possível: um pensar sobre a infância pobre vítima de violência. *In*: SOUSA, A. M. B., *et al* (orgs). **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

RECHIA, T. M. **O imaginário da violência em minha vida cor-de-rosa**. Tese de doutorado, apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://unicamp.br>> Acesso em: 22 fev. 2010.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICOTTA, L. **Quem grita perde a razão**: a educação começa em casa e a violência também. São Paulo: Annalube, 1999.

ROCHA, A. L. C; ECKERT, C. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. *In*: **Revista de Antropologia**. Vol. 41, n.2. São Paulo: 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003477011998000200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 nov. 2009.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. *In*: **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 59. Campinas, abril/2003.

ROCHA, R. de C. L. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Monografia apresentada à Unicentro: Guarapuava, 2002.

ROLIM, M. **“Bullyng”**: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/14951>> Acesso em: 22 fev. 2010.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SALVA, S. **Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. N. S. da. **A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular.** Trabalho apresentado à ANPED /2007.

SILVA, N. R. da. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores.** Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica – SP, 2006. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?>

SILVA, R. **Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta:** um estudo a partir de uma sala de aula singular. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8969>> Acesso em: 20 fev. 2010.

SIPIA. **Sistema de Informação para a Infância e Adolescência.** Conselho Tutelar de Lages/SC. 11 ago. 2010.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *In: Ponto de Vista.* Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, A. M. B. **Educação Biocêntrica:** tecendo uma compreensão. 2002a. Artigo apresentado em aula.

_____. **Infância e violência:** o que a escola tem a ver com isso? Porto Alegre: UFRGS, 2002b.

_____; LIMA, P. de M. **Violências e infância:** as políticas de governo do corpo e o cuidado de si. (UFRGS e IPPSEA) Trabalho apresentado à ANPED/2005.

_____; MIGUEL, D. S.; LIMA, P. de M. **Módulo I – Gestão do cuidado e educação biocêntrica.** Florianópolis: UFSC – CED – Nuvic, 2010.

_____; MORAES, M. C.; MAY, V. A. A gestão do cuidado para a Vida Nueva. *In: Caderno Brasileiro Saúde Mental*, Vol. 1, nº 1, jan-abr. 2009 (CD-ROM).

_____; VIEIRA, A.; LIMA, P. M. (orgs). **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SPINOZA. In: **Wikipedia**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Afeto_\(filosofia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Afeto_(filosofia))> Acesso em: 30 out. 2009.

TAVEIRA, E. B. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TODOROV, T. (1979). Prefácio. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

UNICEF. **Infância e adolescência no Brasil**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9381.htm> Acesso em: 30 out. 2009.

VELHO, G. **Individualismo e cultura; notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

WASELFISZ, J. J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros**. 2. Brasília: UNESCO, 2003.

WEKERLIN FILHO, D. **Complexidade, aprendizagem e medo: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional**. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica – SP, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?>

WINNICOTT, D. W. Agressão e a sua relação com o desenvolvimento emocional. In: WINNICOTT, D. W. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

REFERENCIAL MUSICAL:

Música/Título: Certas coisas. Composição: Lulu Santos. Intérprete: Lulu Santos.

FONTES GRAVADAS/ENTREVISTAS

ESTRELA; FLOR; FOLHA; LUA; SOL. Escola campo, Outubro/2009 a Junho/2010.